



АССОЦИАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ
ОБРАЗОВАНИЯ

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ



XXIII МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

СЕМЬЯ. РЕБЕНОК. ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ ГРАНИ “КЛАССИЧЕСКОГО ТРЕУГОЛЬНИКА”

ТЕЗИСЫ КОНФЕРЕНЦИИ

Москва, 2024

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

XXIII Международная
научно-практическая конференция
молодых исследователей образования

Семья. Ребенок.
Образование: новые грани
«классического треугольника»

Тезисы конференции

Москва 2024

ББК 88
С30

С30 **XXIII Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Семья. Ребенок. Образование: новые грани «классического треугольника» : тезисы конференции.** – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. – 654 с.

ISBN 978-5-94051-338-4

Печатается по решению оргкомитета XXIII Международной научно-практической конференции молодых исследователей образования «Семья. Ребенок. Образование: новые грани “классического треугольника”» (ноябрь 2024).

Редакционная коллегия:

Марголис А.А., Баилова Т.А., Буракова И.А.,
Воронкова И.В. Денисенкова Н.С., Ермаков С.С., Зайцев С.В.,
Кочетова Ю.А., Мануйлова В.В., Хуснутдинова М.Р.,
Шведовская А.А. Шепелева Е.А., Шумакова Н.Б.

XXIII Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования «Семья. Ребенок. Образование: новые грани “классического треугольника”»

Материалы издаются в авторской редакции.

ББК 88

ISBN 978-5-94051-338-4

© Московский государственный
психолого-педагогический университет, 2024

ЧАСТЬ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Влияние контекста коммуникативной ситуации на восприятие личностных характеристик незнакомого человека

Агеева А.С.

*аспирант, лаборант-исследователь, помощник директора ИЭП,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2073-5252>
e-mail: ageevans371@gmail.com*

Стрижова И.В.

*кандидат педагогических наук, доцент,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2106-3900>
e-mail: irinaswift1112@mail.ru*

Ключевые слова: восприятие индивидуально-психологических характеристик, викарное общение, невербальное непосредственное общение «лицом к лицу»

В большинстве случаев коммуникаций людям необходимо воспринимать внешние характеристики собеседника, и заложенную в них информацию, такую как индивидуально-психологические, мотивационные, аффективные характеристики и др. Лицо, как самый содержательный информационный компонент, интересует нас больше всего. Крайне важно разобраться в механизмах, закономерностях и особенностях восприятия лица человека и транслируемой им информации в различных коммуникативных ситуациях. Идея о том, что лицо способно нести в себе информацию о психологическом наполнении человека, основывается на когнитивно-коммуникативном подходе В.А. Барабанщикова [1, 2]. Она активно разрабатывается исследователями последние 30 лет. Большинство имеющихся на данный момент экспериментальных исследований, направленных на выявление закономерностей взаимного восприятия людей, проведено с использованием «виртуального» натурщика, чаще всего предъявление незнакомого лица происходит на каком-то носителе (фото-, видео-, аудиофайлы), что, конечно, приближено к естественному восприятию, но не идентично ему [3]. Практически отсутствуют исследования, в которых изучалось бы восприятие

человека в естественных «живых» условиях. Данная работа направлена на изучение динамики восприятия индивидуально-психологических характеристик в различных контекстах коммуникативной ситуации (непосредственное и викарное общение). Проблема влияния контекста коммуникативной ситуации на восприятие личностных характеристик незнакомого человека и точность их распознавания все еще остается актуальной и требует основательной экспериментальной проработки. Новизна данного исследования заключается в создании экспериментальных условий «лицом к лицу», приближенных к восприятию человека в обычной жизни в лаборатории. Независимые переменные: способ презентации натурщика, продолжительность экспозиций. Зависимые переменные: релевантные и нерелевантные ответы индивидуально-психологических характеристик.

Гипотеза данного исследования заключается в том, что контекст коммуникативной ситуации будет влиять на восприятие и адекватность распознавания индивидуально психологических характеристик незнакомого человека, а именно:

1. Оценки индивидуально-психологических характеристик незнакомого человека будут больше сдвинуты в сторону социально-одобряемых качеств после непосредственного невербального общения «глаза в глаза» в сравнении с оценками личностных характеристик того же человека после ситуации викарного общения (восприятия лица по видеоизображению).
2. Адекватность распознавания индивидуально-психологических характеристик будет выше после непосредственного невербального общения «глаза в глаза» в сравнении с ситуацией викарного общения.

Реализация эксперимента происходила в два этапа. Сначала проводился эксперимент в процессе непосредственной невербальной коммуникации «лицом к лицу». Испытуемые, находясь в одной аудитории с натурщиком, воспринимали его на протяжении определенного промежутка времени, запрещалась какая-либо вербальная коммуникация, жестикация и проявления эмоциональных экспрессий. Испытуемые ($N=100$, $M=19,6$, $SD=1,7$) были распределены на пять независимых выборок в соответствии с пятью вариантами продолжительности экспозиции: 10 с., 20 с., 30 с., 45 с. и 60 с. Контроль времени осуществлялся экспериментатором и выполнялся с помощью специальной подвижной ширмы и звуковых сигналов, вшитых в программу эксперимента. Контроль времени осуществлялся экспериментатором с помощью специальной ширмы. Для исключения эффекта установки или возникновения привычки восприятия натурщика, а также влияния неконтролируемых переменных, временные промежутки предъявлялись в квазислучайном

порядке. Далее на других испытуемых (N=100, M=19,6, SD=1,4) реализовывалась вторая часть эксперимента с викарной коммуникацией. Демонстрировалось видеоизображение натурщика, принимавшего участие в первом этапе эксперимента. Как и в ситуации непосредственного общения «лицом к лицу» испытуемые были разделены на пять независимых выборок в соответствии с теми же пятью временными промежутками. Оценка индивидуально-психологических характеристик выполнялась при помощи методики «Личностный дифференциал» (ЛД). Общее количество респондентов, принявших участие в экспериментах, составило 200 человек (N=200).

Сравнение оценок личностных характеристик по ЛД, полученных в двух различных контекстах коммуникативной ситуации, производилось с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни (U), статистически значимые различия были выявлены во всех 5 временных промежутках (10с, 20с, 30с, 45с, 60с), количество значимо различимых шкал в 5 выборках варьируется от 6 до 10 (рисунки 1, 2, 3, 4, 5). Во всех значимых случаях сильнее сдвинуты в сторону социально-одобряемого качества оценки характеристик, полученные в ситуации непосредственного общения в сравнении с оценками, полученными в ситуации викарного общения.

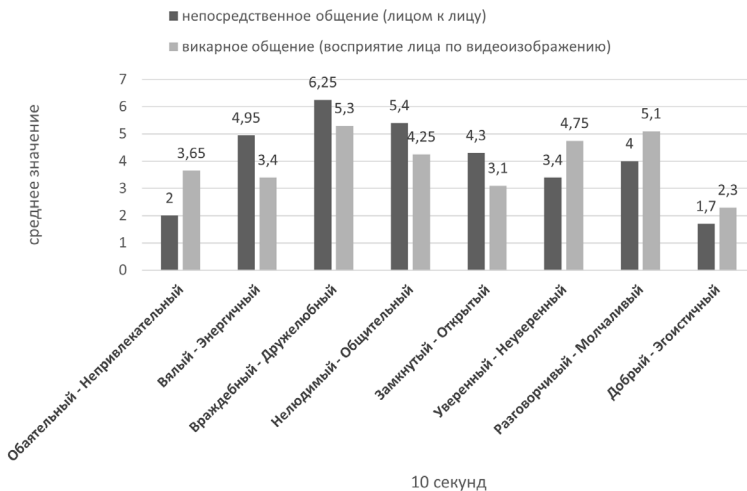


Рис. 1. Средние значения оценок в разных условиях невербальной коммуникации (10 с)

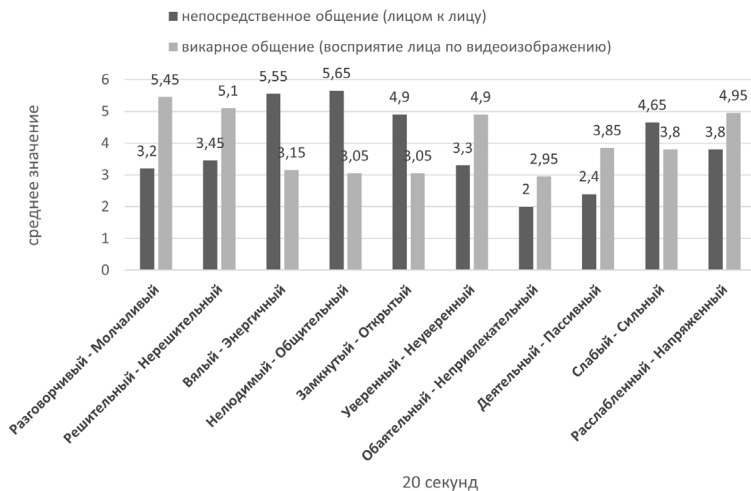


Рис. 2. Средние значения оценок в разных условиях невербальной коммуникации (20 с)

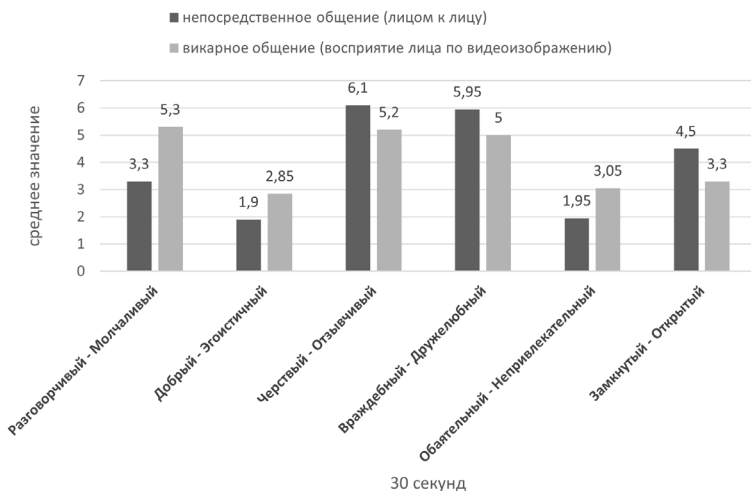


Рис. 3. Средние значения оценок в разных условиях невербальной коммуникации (30 с)

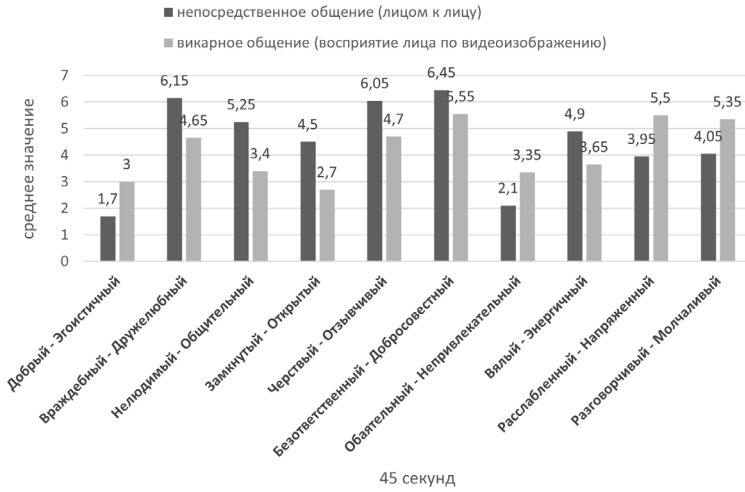


Рис. 4. Средние значения оценок в разных условиях невербальной коммуникации (45 с)

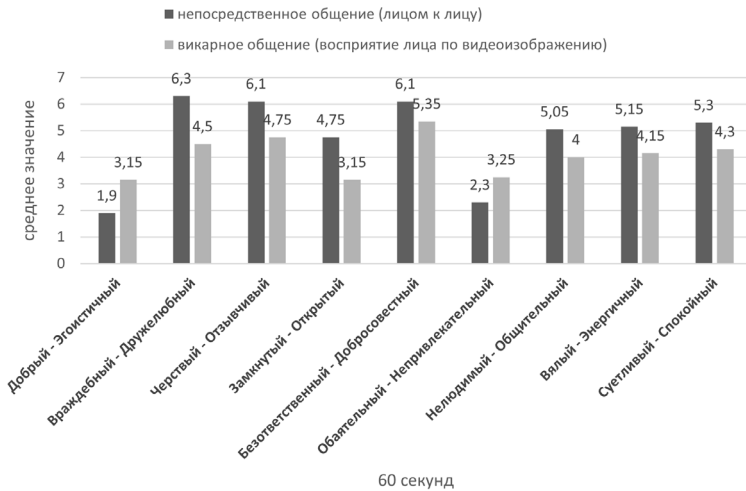


Рис. 5. Средние значения оценок в разных условиях невербальной коммуникации (60 с)

Этот же критерий использовался при сравнении средних значений механизмов восприятия в двух контекстах коммуникации. Аналогично, статистически значимые различия были выявлены во всех 5 промежуточных. Интересным нам кажется то, что во всех выборках различия проявились в одинаковом наборе механизмов и коэффициенте: резонанс(R), атрибуция(A), коэффициент адекватности (Kad). Во всех случаях резонанс и коэффициент адекватности выше в ситуации непосредственного, а атрибуция, наоборот, сильнее проявляется в ситуации викарного общения – данные статистические результаты подтверждают различия в адекватности распознавания личностных характеристик в двух ситуациях, а именно, что в ситуации непосредственного общения адекватность распознавания личностных характеристик выше в сравнении с ситуацией викарного общения (Рис. 6).

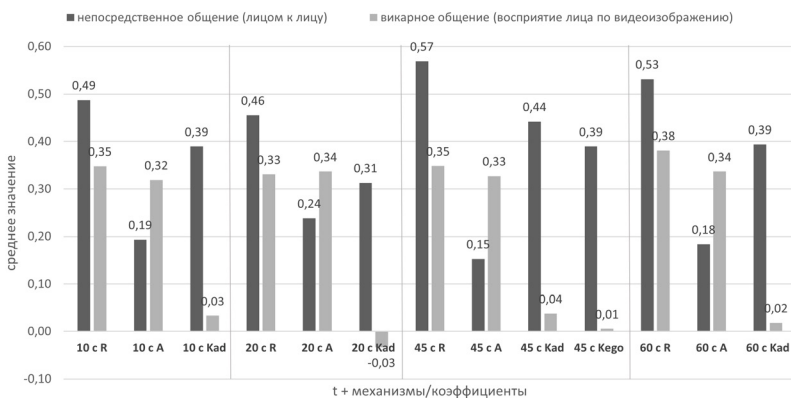


Рис. 6. Средние значения механизмов межличностного восприятия в двух ситуациях невербальной коммуникации

По результатам статистической обработки полученных данных мы пришли к следующим выводам:

1. Оценки индивидуально-психологических характеристик незнакомого человека больше сдвинуты в сторону социально-одобряемых качеств в процессе непосредственного общения «глаза в глаза» в сравнении с оценками личностных характеристики того же человека в ситуации викарного общения (восприятия лица по видеоизображению).
2. Адекватность распознавания индивидуально-психологических характеристик выше в процессе непосредственного общения «глаза в глаза» в сравнении с викарным общением (восприятия лица по видеоизображению).

Подводя итоги проделанной работы, мы можем подтвердить влияние контекста коммуникативной ситуации на восприятие индивидуально-психологических характеристик незнакомого человека и адекватность их распознавания. В процессе непосредственного общения «лицом к лицу» воспринимающему доступен больший объем информации о личности человека, в сравнении с ситуацией викарного общения. В первом случае можно говорить о формировании более адекватного образа о другом человеке и более положительном представлении о нем.

Литература

1. *Барабанщиков В.А.* Коммуникативный подход в исследованиях восприятия // Психологический журнал. – 2012. – Том 33. – № 3. – С. 14–32.
2. *Барабанщиков В.А.* Принцип системности в современной психологии // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1.–№ .3. – С. 3–17.
3. *Барабанщиков В.А.* Восприятие выражений лица / В.А. Барабанщиков. – Москва: Институт психологии РАН, 2009. – С. 317–325.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, в рамках научного проек № 24-18-00904 «Механизмы восприятия эмоционального состояния человека в процессах невербальной коммуникации».

The influence of the context of a communicative situation on the perception of the personal characteristics of a stranger

Anastasia S. Ageeva

PhD student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2073-5252>

e-mail: ageevans371@gmail.com

Irina V. Strizhova

PhD in Pedagogics, Associate Professor,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2106-3900>

e-mail: irinaswift1112@mail.ru

Keywords: perception of individual psychological characteristics, vicarious communication, non-verbal direct communication “face to face”

Структура психологической безопасности личности студентов из неполных семей

Бабарыкина Н.Е.

Магистрант

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1394-0584>

e-mail: Babarikina-nadya@mail.ru

Ключевые слова: психологическая безопасность личности, базовые убеждения, психологическое благополучие, неполная семья

Изучение психологической безопасности личности является важным и актуальным в современном мире, где человек постоянно подвергается различным стрессовым ситуациям, воздействиям социума и информационному потоку. Психологическая безопасность помогает человеку адаптироваться к негативным воздействиям, сохранять свое психическое равновесие, принимать обоснованные решения и справляться с эмоциональным напряжением.

Психологическая безопасность личности важна не только для индивида, но и для общества в целом, поскольку она способствует формированию межличностных отношений, достижению высоких результатов в профессиональной деятельности, а также снижению уровня конфликтов и насилия.

Образовательные учреждения играют важную роль в обеспечении психологической безопасности студентов. Это включает в себя создание дружелюбной и поддерживающей обстановки, предоставление доступа к психологической помощи и ресурсам, а также учет особенностей студентов из неполных семей в психолого-педагогической практике.

Студенты из неполных семей часто сталкиваются с уникальными психологическими вызовами, которые могут влиять на их обучение, развитие и адаптацию. Студенты, воспитывающиеся в неполных семьях, могут испытывать чувства одиночества, неопределенности в своем будущем, чувство нереализованности, разочарования выбором своей профессией и отсутствием целей. Эти факторы могут оказать негативное воздействие на психологическую безопасность. Дети, воспитанные в полной семье, меньше соприкасаются с проблемами (социальными, экономическими, психологическими) в отличие от детей из неполных семей.

Особую актуальность приобретает изучение факторов психологической безопасности личности в неполной семье. В исследованиях А. Маслоу, Б. Боулби, Д.В. Винникота, Г.С. Никифорова, В.И. Гарбузова, Э.Г. Эйдмиллера, Э. Эриксона и других показано, что полноценное развитие

человека возможно только при условии удовлетворения потребности в безопасности, когда его ресурс направлен не на защиту от субъективно воспринимаемой и переживаемой угрозы, а на собственное развитие.

Проблема нашего исследования заключается в том, что неполная семья выступает как один из факторов, влияющих на психологическую безопасность личности. Распад семьи выступают травмирующим событием, снижающим психологическую безопасность личности, нарушающее базовые убеждения человека. В связи с этим проблема исследования психологической безопасности личности студентов приобретает особую значимость в настоящее время.

В настоящее время наблюдается большое количество исследований по изучению психологической безопасности. Психологические исследования безопасности представлены в науках: в социологии (У. Бек, Э. Гидденс, Н. Луман, В.Н. Кузнецова, П. Штомпка и др.), в педагогике (В.В. Гафнер, Л.Н. Горина, Н.С. Ефимова, К.Л. Тимофеева и др.), в культурологии (А.М. Дмитраков, А.Ф. Белозор, С.З. Семерник и др.); в отраслях психологии: социальная психология (Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова, Т.В. Эксакусто, Н.С. Ефимова и др.), экстремальная психология, психология труда (А.А. Деркач, М.И. Марьин, А.В. Литвинова, А.В. Котенева, А.В. Кокурин, В.С. Иванов, В.М. Поздняков, И.И. Приходько и др.), юридическая психология (И.М. Бондаревский, В.С. Комиссаров, Г.А. Туманов, В.А. Соснин, Т.А. Симакова, М.И. Марьин и др.), педагогическая психология (И.А. Баева, Л.А. Гаязова, Р.В. Григорян, Л.М. Костина и др.).

Психологическая безопасность личности студентов представлены в работах Е.В. Абраменко, Е.Г. Ефимова, Р.В. Агузумцян, Е.Б. Мурадян, А.С. Галастян, О.В. Писарь, А.Д. Тырсиковой и др. Однако изучение взаимосвязи психологической безопасности личности у студентов из неполных семей с базисными убеждениями и психологическим благополучием на сегодняшний день недостаточно.

В современной психологической науке под психологической безопасностью личности понимается состояние защищенности, а также духовно-нравственную, эмоциональную, волевую, когнитивную устойчивость к стресс-факторам.

В нашем исследовании мы будем опираться на трансформационную модель психологической безопасности личности И.И. Приходько, состоящей из «четырёхфакторной структуры психологической безопасности личности в экстремальных условиях деятельности, которую составляют такие компоненты: морально-волевая урегулированность, стратегии совладания со стрессовыми ситуациями, ценностно-смысловой компонент, посттравматический рост.

Исследования структуры психологической безопасности личности студентов из неполных семей было выполнено на базе Пермского филиала Финуниверситета. В исследовании приняли участие студенты 1,2 курса Пермского- финансово экономического колледжа с разных специальностей. Общее число испытуемых составило 39 человек, из них 22 студента из полных семей и 17 студентов из неполных семей. Возраст студентов 16–19 лет. Для отбора студентов из неполных семей дополнительно было проведено изучение личных дел и анкетирование с целью выявления социального статуса семьи.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики:

1. Методика «Экспресс-диагностика психологической безопасности личности» (И.И. Приходько).
2. Шкала психологического благополучия Рифф, PWB (адаптация Н.Н. Лепешинским).
3. Шкала базисных убеждений, WAS (адаптация: М.А. Падун, А.В. Котельникова).

Статистический анализ результатов исследования был осуществлен с использованием математико- статистических методов (SPSS Statistics).

Для выявления структуры взаимосвязей между компонентами психологической безопасности, показателями психологического благополучия и базисными убеждениями в группах студентов из полных и неполных семей, использовался факторный анализ, результаты которого представлены в табл. 1 и 2.

Рассмотрим структуру взаимосвязей в группе студентов из полных семей (табл. 1).

Таблица 1

Факторное отображение структуры взаимосвязей компонентов психологической безопасности у студентов из полных семей

Показатели	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Морально-волевая урегулированность	-,085	,774	,352
Стратегии совладания со стрессом	-,144	,814	-,372
Ценностно-смысловая сфера	-,137	,927	-,162
Посттравматический рост	,465	-,582	,017
Позитивные отношения	,779	-,342	,273
Автономия	,824	-,159	-,165
Управления средой	,738	,163	-,400
Личностный рост	,815	-,260	,360
Цели в жизни	,824	-,271	-,109
Самопринятия	,524	-,358	-,235
Доброжелательность окружающего мира	,706	,018	,188

Показатели	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Справедливость	,677	-,157	,250
Образ Я	,107	-,038	,966
Удача	,677	-,157	,250
Убеждение о контроле	,107	-,038	,966

Путем факторизации показателей в группе студентов из полных семей было выделено 3 фактора, совокупно объясняющих 71% суммарной доли дисперсии. Факторный анализ проводился методом выделения главных компонент, варимакс вращения с нормализацией Кайзера.

В первый фактор вошли показатели позитивные отношения, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие, доброжелательность окружающего мира, справедливость. Фактор отражает взаимосвязь психологического благополучия с базисными убеждениями. Ядром фактора являются показатели автономии и цели в жизни. Фактор может быть обозначен как «Целеполагание». Полученные данные находя свое отражение в исследовании Д.В. Меркурьева (2023).

Второй фактор вобрал в себя показатели психологической безопасности личности морально-волевая урегулированность, стратегии совладания со стрессом, ценностно – смысловая сфера, посттравматический рост с обратным знаком. То есть фактор имеет биполярный характер, характеризуя снижение посттравматического роста при сформированных ценностях и выработанных копинг – стратегий в сложных жизненных ситуациях. Фактор может быть обозначен как «Ценности». При обеспечении безопасности личности особое значение приобретают как условия среды, так и ценности (Р.В. Агузумцян с соавтр.).

Третий фактор включает в себя показатели базисных убеждений образа Я и убеждения о контроле. Фактор может быть обозначен как «Самоконтроль». Студенты из полных семей ощущают себя достойными, уверенными в своих принятых решениях.

Далее рассмотрим структуру взаимосвязей в группе студентов из неполных семей (табл. 2).

Таблица 2

Факторное отображение структуры взаимосвязей компонентов психологической безопасности у студентов из неполных семей

Показатели	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Морально-волевая урегулированность	-,425	,728	-,277
Стратегии совладания со стрессом	-,278	,846	,329
Ценностно-смысловая сфера	,202	,825	,145
Посттравматический рост	-,446	,792	-,130

Показатели	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Позитивные отношения	,735	-,028	,386
Автономия	,674	-,341	-,474
Управления средой	,802	-,483	-,085
Личностный рост	,856	,267	-,076
Цели в жизни	,827	-,323	,088
Самопринятия	,810	-,336	,111
Доброжелательность окружающего мира	,580	-,405	,477
Справедливость	,098	,099	,836
Образ Я	,732	-,484	-,145
Удача	,781	-,510	,162
Убеждение о контроле	,759	-,070	,258

Путем факторизации показателей в группе студентов из неполных семей было выделено 3 фактора, совокупно объясняющих 79% суммарной доли дисперсии.

В первый фактор вошли показатели позитивные отношения, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие, доброжелательность окружающего мира, образ Я, удача, убеждение о контроле. Фактор отражает взаимосвязи компонентов психологического благополучия и базисных убеждений. Ядром фактора является личностный рост. Фактор может быть обозначен как «Саморазвитие». В исследованиях Э.Чанга показано, что личностный смысл жизни выступает предиктором психологической безопасности.

Второй фактор вообрал в себя показатели психологической безопасности личности: морально-волевая урегулированность, стратегии совладания со стрессом, ценностно-смысловая сфера, постравматический рост, который дополнен базисным убеждением в удаче, но с отрицательным знаком. То есть убежденность в своем невезении снижает психологическую безопасность. Фактор может быть обозначен как «Копинг-стратегии». Так исследования, Е.А. Абраменко, Е.Г. Ефимовой доказали влияние стрессоустойчивости на психологическую безопасность студента.

Третий фактор включает в себя показатель справедливости. Фактор отражает убежденность в осмыслении, справедливости происходящего в жизни. Фактор может быть обозначен как «Справедливость».

Так, в обеих группах первый фактор имеет идентичное наполнение и, очевидно является стабильной, не зависимо от типа семьи характеристикой психологической безопасности личности. В нем объединились показатели шкалы психологического благополучия. Однако в группе студентов из полных семей данные проявления сопровождается базисными убеждениями доброжелательности окружающего мира

и справедливостью, а у студентов из неполных семей образом Я, удачей и убеждением о контроле.

Второй фактор с одной стороны имеет одинаковое наполнение компонентами психологической безопасности, с другой стороны имеются различия. Так у студентов из полных семей это фактор биполярный, который отражает взаимосвязь ценностной сферы с травмирующими событиями в жизни. У студентов из неполных семей психологическая безопасность, а именно стратегии совладения со стрессом формируются в результате ощущения невезения личности.

Третий фактор отличается базисными убеждениями, так у студентов из полных семей – это самоконтроль, у студентов из неполных семей – это справедливость. То есть студенты из полных семей ощущают себя более достойными, а студентам из неполных семей важно, чтобы в жизни было все справедливо.

Таким образом, в структуре взаимосвязей между показателями психологической безопасности, психологического благополучия и базисных убеждений в группы студентов из полных семей, наиболее значимый фактор отражает взаимосвязь независимости и целеполагания с доброжелательными, справедливыми отношениями в мире и с другими людьми. В группе студентов из неполных семей наиболее весомый фактор отражает взаимосвязь саморазвития с удачей в жизни человека. Взаимосвязь компонентов психологической безопасности у студентов из полных семей дополняется убеждением о достойном образе себя и самоконтролем, у студентов из неполных семей дополняется убеждениями в удачу и справедливость.

В структуре психологической безопасности студентов из полных и неполных семей выявлены общие составляющие (целеполагание-саморазвитие), так и специфические (студенты из полных семей- ценности, самоконтроль; студенты из неполных семей – копинг-стратегии, справедливость). Полученные данные говорят об изменениях базисных убеждений в зависимости от типа семьи. Вероятно, под влиянием травматического события – распад семьи происходит нарушение базисных убеждений. А.Ю. Маленова (2022) в эмпирическом исследовании студентов из семей с разной структурой доказала, что в неполной семье уровень субъективного благополучия ниже чем в полной. А.А. Кацера (2023г) показала, что психологическая безопасность в семье выступает условием психологического благополучия.

По результатам эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

- Выявлены различия по компонентам психологической безопасности, а именно у студентов из неполных семей посттравматический рост более выражен, чем у студентов из полных семей. Показатель

психологическое благополучие имеет значимое различие и выше у студентов из полных семей.

- Структура взаимосвязей показателей психологической безопасности, психологического благополучия и базисных убеждений в группе студентов из полных семей представлена тремя факторами «Целеполагание», «Ценности», «Самоконтроль». Наиболее значимый фактор отражает взаимосвязь независимости и целеполагания с доброжелательными, справедливыми отношениями в мире и с другими людьми. Взаимосвязь компонентов психологической безопасности у студентов из полных семей дополняется убеждением о достойном образе себя и самоконтролем.
- В группе студентов из неполных семей в структуре психологической безопасности выделено три фактора «Саморазвитие», «Копинг-стратегии», «Справедливость». Наиболее весомый фактор отражает взаимосвязь саморазвития с удачей в жизни человека. Взаимосвязь компонентов психологической безопасности у студентов из неполных семей дополняется убеждениями в удачу и справедливость.
- В структуре психологической безопасности студентов из полных и неполных семей выявлены общие составляющие (целеполагание-саморазвитие), так и специфические (студенты из полных семей-ценности, самоконтроль; студенты из неполных семей – копинг-стратегии, справедливость).

Литература

1. *Абраменко Е.В., Ефимов Н.Г.* Исследование стрессоустойчивости и конфликтности в контексте психологической безопасности студента // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 3 (134). – С. 89–93.
2. *Агузумян Р.В., Мурадян Е.Б.* Психологические аспекты безопасности личности // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 1 (18). – С. 43–47.
3. Личностные ресурсы антистарения: монография / кол. авторов; общ. ред. Т.Н. Березиной, А.В. Литвиновой. – Москва: РУСАЙНС, 2024. – 326 с.
4. *Маленова А.Ю., Федотова Е.Е.* Субъективная картина благополучия студентов из семей с разной структурой // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28. № 1. – С. 60–68. [Электронный ресурс] DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-1-60-68.
5. *Приходько И.И.* Разработка психодиагностического инструментария определения психологической безопасности личности специалистов экстремальных видов деятельности // Вестник Университета. – 2013. – № 11. – С. 242–253.

The structure of psychological safety of personality of students from single-parent families

Babarykina N.E.

PhD master's student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1394-0584>

e-mail: Babarikina-nadya@mail.ru

Keywords: psychological safety of the individual, basic beliefs, psychological well-being, single-parent family

Особенности прохождения кризиса юности в современном мире

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

Климакова М.В.

*старший преподаватель,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*
e-mail: klimakovamv@mgppu.ru

Ключевые слова: социальная ситуация развития, кризис юности, студенты, молодежь

В последнее время актуальными становятся исследования новых тенденций в социуме, новых требований, предъявляемых обществом личности. Сегодня общество предъявляет повышенные требования к молодежи как к человеческому капиталу, который определяет будущее страны. Анализ литературы показывает, что все более востребованными на рынке труда становятся люди, обладающие мягкими навыками, цифровыми компетенциями, готовые к непрерывному обучению, с высоким уровнем креативности. Это связано с необходимостью работать в условиях огромного количества новой информации. Поэтому все более актуальным становится развитие критического мышления, навыков работы с поиском и анализом данных и умений выполнять задачи в условиях негативного информационно-психологического воздействия. Отметим также, что требования общества задают амбивалентное состояние, диктуя, быть, с одной стороны, самостоятельным, индивидуальным, креативным, с другой – исполнительным, следующим правилам [3].

Вслед за изменениями в обществе, меняется и система образования, задача которой в новых условиях – подготовить не только специалистов-профессионалов, но и творческих личностей. Помимо этого, набирает популярность дистанционный формат обучения, ограничивающий непосредственное общение учащихся в группе и подразумевающий высокий уровень самодисциплины.

Современные исследования показывают, что такие условия профессионализации порождают чувство неопределенности у студентов. Стоящие перед задачей самоопределения, молодые люди в таких обстоятельствах становятся уязвимыми к стрессовым факторам [2]. Нормативный возрастной кризис в сочетании с повседневными и глобальными

стрессами могут приводить к неблагоприятным последствиям, таким как высокая тревожность, депрессивность, посттравматические стрессовые расстройства, социальная дезадаптация. Данные социологических исследований сообщают о росте расстройств пищевого поведения и употребления психоактивных веществ среди молодежи. Возникает угроза растворения во внешних атрибутивных характеристиках, что мешает поиску ценностей, становлению идентичности, а это является первоначально важным в момент кризиса. В таких условиях велик риск снижения субъектности, которая обеспечивает самоэффективность студента, повышает его успеваемость. Объектная же позиция находится в положительной корреляции с деструктивными параметрами перфекционизма [4].

Как видно, высокие требования предъявляет к учащимся не только общество, но и они сами – это явление можно связать с условиями социального сравнения в социальных сетях, стремления к успеху и саморазвитию в ущерб психологическому здоровью. Ретроспективное исследование демонстрирует смену ценностей молодых людей [1]. В начале прошлого века для студентов был характерен поиск себя и своего предназначения в жизни, проявляющийся в интересах к философским, религиозным или общественно-политическим вопросам. В наше время потребность найти себя проявляется в достаточно прагматичном выборе вуза для продолжения образования. Респонденты выборки 1925–1927 гг. больше стремились помогать взрослым, участвуя в социальной деятельности, в то время как респонденты выборки 2011–2012 гг. больше нацелены на себя, на развитие своих личных способностей. Как видно, укрепляется индивидуалистическая направленность молодежи.

Учитывая приведенные данные, можно сделать вывод, что у студентов наблюдается обостренная необходимость подтверждать собственную ценность, в то время как другие ценности отходят на второй план, затрудняется профессионализация, полноценное вхождение личности в систему общественных отношений. Такое положение приводит к деструктивным стратегиям совладания со стрессом и общей дезадаптации.

Литература

1. Василевская Е.Ю., Молчанова О.Н. Особенности проживания периода юности: возраст и социально-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2013. Том 9. № 1. С. 52–61.
2. Марашкина Ю.А., Исмагуллина В.И., Лобаскова М.М. Стресс и стратегии совладания у студенческой молодежи: обзор исследований [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2024. Том 13. № 2. С. 5–33.
3. Медведев А.М., Судьина И.С. Кризис юности и его рефлексивное опосредование // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. С. 181–185.

4. *Цацулин Т.О., Холмогорова А.Б.* Деструктивный перфекционизм и факторы-протекторы эмоционального благополучия студентов вузов // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 50–59.

Aspects of early adult crisis in the modern world

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

Klimakova M.V.

senior lecturer,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: klimakovamv@mgppu.ru

Keywords: social situation of development, early adult crisis, students, youth

Связь копинг-стратегий и склонности к виктимному поведению в подростковом возрасте

Вашкевич Я.А.

магистрант,

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: yana.vashkevich.22@mail.ru

Журавкина И.С.

доцент, кандидат психологических наук,

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: irishazhu@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются понятия «виктимное поведение» и «копинг стратегии». Отмечается повышение виктимного поведения в подростковом возрасте. Выявлены особенности виктимного поведения у современных подростков: реализованная виктимность, склонность к некритическому и самоповреждающему поведению. Установлены особенности копинг-стратегий современных подростков: высокий уровень поиска социальной поддержки, низкий уровень разрешения проблем; преобладающие способы совладающего поведения: самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности. Определена связь копинг-стратегий и виктимного поведения у подростков.

Ключевые слова: виктимное поведение; копинг-стратегии; подростковый возраст.

В современном сложном и нестабильном мире, характеризующимся постоянным возрастанием напряжения, возникают риски виктимизации населения. Изучением виктимности и виктимного поведения занимались такие авторы, как О.О. Андронникова, А.Н. Ерошенко, Н.А. Левина, В.И. Полубинский, Т.Е. Яценко. Виктимность определяется как склонность личности становиться жертвой в различных жизненных ситуациях. Степень виктимной уязвимости повышается в подростковом возрасте, в связи с повышенной склонностью к рискованному поведению, неустойчивой самооценкой, тревожностью [1]. Повышенная виктимность подростков определяется психологическими (эмоциональная неустойчивость, низкий порог фрустрации, повышенная агрессивность, нарушение процесса социальной адаптации, отсутствие поддержки), психофизическими (жажда приключений, внушаемость, неумение выходить из конфликтной ситуации) особенностями; социальными ролями, положением в семье (агрессивное поведение родителей) [1; 2].

Как отмечает Т.Е. Яценко, основывая на субъектно-средовой подход, для виктимной личности характерно переживание депривации в двух аспектах: социальном (дефицит оптимальной психологической дистанции, конструктивной социализирующей интеракции, эмоциональной поддержки и субъектном (деформированность границ психологического пространства) [5].

На развитие виктимного поведения в подростковом возрасте наибольшее влияние оказывают следующие факторы: рекламная пропаганда в СМИ, влияние референтной группы сверстников, диктующих свои моральные установки и ценности [2].

Наиболее актуальными становятся исследования по преодолению подростками виктимогенных факторов и формированию эффективных копинг-стратегий. Проблема копинг-поведения личности представлена в работах зарубежных (Ч. Карвер, Р. Лазарус, Е. Льюис, С. Фолкман, Э. Фрайденберг) и отечественных (Е.А. Белан, Л.И. Дементий, Т.Л. Крюкова, Н.М. Лыкова) ученых. Р. Лазарус и С. Фолкман, исходя из когнитивной модели, рассматривают копинг как когнитивные, поведенческие и эмоциональные усилия человека, направленные на устранение внешних и внутренних противоречий [3]. Ученые разделяют копинг-стратегии ориентированные на проблемы, на эмоции, избегающие (дисфункциональные) стратегии совладания [4].

С целью изучения копинг-стратегий и склонности к виктимному поведению подростков было организовано эмпирическое исследование. База исследования: ГУО «Средняя школа № 197 г. Минска». Выборка исследования включала 57 обучающихся 9-х классов (14–15 лет). Для исследования предрасположенности личности к виктимному поведению использовались методики: «Склонность к виктимному поведению» О.О. Андронниковой, опросник «Тип ролевой виктимности» М.А. Одиной, Н.П. Радчиковой. Для исследования копинг-стратегий личности – методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса. Для статистической обработки данных применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

По результатам исследования были получены следующие данные. Методика «Склонность к виктимному поведению» О.О. Андронниковой позволила выявить следующие особенности (рис. 1).

Склонность подростков к гиперсоциальному поведению выявлена у 28,1%, склонность к некритичному поведению – у 26,3%, склонность к агрессивному поведению – у 22,8%. Склонность к зависимому и беспомощному поведению выявлена у 19,2% подростков, реализованная виктимность – у 15,9% подростков, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению – у 5,3% подростков.

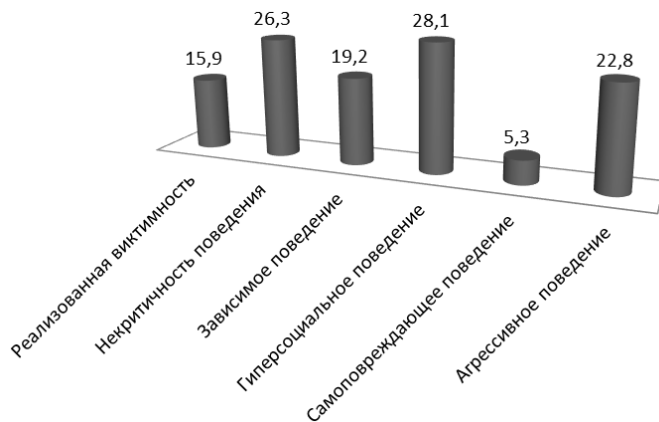


Рис. 1. Склонность к виктимному поведению среди подростков

Изучение особенностей типа ролевой виктимности позволило установить низкую предрасположенность к игровой роли жертвы у 51% подростков, среднюю – у 42% и высокую – у 7%. Предрасположенность к социальной роли жертвы выявлена у 37% – низкий, у 47% – средний и 16% – высокий уровень.

Установлено, что 19,2% обучающихся имеется низкий уровень разрешения проблем; у 59,7% старших подростков – высокий уровень поиска социальной поддержки, у 36,8% обучающихся – средний уровень. Подростки со средним и высоким уровнем поиска социальной поддержки понимают, что взаимодействие с другими людьми может существенно облегчить их проблемы и помочь достичь желаемых результатов. У 3,5% старших подростков выявлен низкий уровень поиска социальной поддержки. Среди подростков 54,3% стараются активно преодолевать трудности; 29,8% обучающихся имеют средний уровень избегания проблем; 15,9% старших подростков обладают высоким уровнем избегания проблем.

Изучение способов совладающего поведения подростков позволило установить, что 56% подростков используют стратегию поиска социальной поддержки, 37% – самоконтроль, 32% – принятие ответственности, 30% – положительную переоценку, 21% – конфронтация, 19% – избегание, 16% – планирование решения проблемы, 12% – дистанцирование.

Исходя из результатов диагностики, осуществлен статистический анализ связи выбора копинг-стратегий и виктимного поведения старших подростков. Старшие подростки, которые обладают склонностью к агрессивному виктимному поведению выбирают в качестве копинг-стратегии поиск социальной поддержки. Такие подростки также владеют высоким уровнем избегания проблем ($r_s = 0,471$ при $p \leq 0,05$).

Подростки, склонные к самоповреждающему и саморазрушающему поведению выбирают в качестве стратегии поиск социальной поддержки, высокий уровень избегания проблем (прямая значимая связь при $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$). Обучающиеся склонные к зависимому и беспомощному поведению имеют высокий уровень избегания проблем, низкий уровень разрешения проблем (прямая значимая связь при $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$). Обучающиеся с реализованной виктимностью обладают всеми видами копинг-стратегией (прямая значимая связь при $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$).

Для обучающихся с социальной ролью жертвы характерно использование таких копинг-стратегий, как конфронтация ($r_s = 0,308$ при $p \leq 0,05$), дистанцирование ($r_s = 0,611$ при $p \leq 0,01$), поиск социальной поддержки ($r_s = 0,346$ при $p \leq 0,05$) и избегание ($r_s = 0,552$ при $p \leq 0,01$). Для подростков с игровой виктимностью характерно использование таких копинг-стратегий, как конфронтация ($r_s = 0,316$ при $p \leq 0,05$), дистанцирование ($r_s = 0,387$ при $p \leq 0,05$) и самоконтроль ($r_s = 0,482$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, полученные результаты позволяют отметить, что современные подростки склонны к виктимному поведению в рамках гиперсоциального поведения, склонны к некритичному и агрессивному поведению. Большинство подростков имеют низкую предрасположенность к игровой роли жертвы, стараются преодолевать трудности. Каждый пятый обучающийся имеет низкий уровень разрешения проблем. Наиболее распространённые копинг-стратегии – поиск социальной поддержки, самоконтроль и принятие ответственности. Несмотря на то, что большинство подростков справляются с трудностями и решают проблемы, часть подростков нуждается в психологической и социально-педагогической помощи.

Литература

1. Андронникова, О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.О. Андронникова; Новосиб. гос. пед. универ. – Новосибирск, 2005. – 24 с.
2. Голубь, М.С. Психолого–педагогические факторы возникновения виктимного поведения подростков и способы его предупреждения [Электронный ресурс] / М.С. Голубь // КиберЛенинка. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-factory-vozniknoveniya-viktimnogo-povedeniya-podrostkov-i-sposoby-ego-preduprezhdeniya>. – Дата доступа: 05.10.2024.
3. Гулрух, А. Основные подходы к изучению копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях [Электронный ресурс] / А. Гулрух, Э.З. Усманова // Scientific progress. – 2021. – № 5. // КиберЛенинка. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-izucheniyu-koping-strategy-v-trudnyh-zhiznennyh-situatsiyah>. – Дата доступа: 08.10.2024.

4. Долгова, В.И. Исследование взаимосвязи толерантности к неопределенности и копинг-стратегий у студентов факультета психологии [Электронный ресурс] / В.И. Долгова, О.А. Кондрагьева, П.М. Маслова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2022. – № 6 (172). // КиберЛенинка. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-tolerantnosti-k-neopredelennosti-i-koping-strategy-u-studentov-fakulteta-psihologii>. // КиберЛенинка. – Дата доступа: 08.10.2024.
5. Яценко, Т.Е. Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т.Е. Яценко // Психологические науки. – № 7. – 2019. – С. 127–134.

The connection between coping strategies and propensity to victimize behavior in adolescence

Vashkevich Ya.A.

master's student,

*Belarusian State Pedagogical
University named after M. Tanka,
Minsk, Republic of Belarus*

Zhuravkina I.S.

*Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences,
Belarusian State Pedagogical
University named after M. Tanka,
Minsk, Republic of Belarus*

Взаимосвязь мотивации обучения в вузе с профессиональным типом личности студентов-психологов

Грибова М.А.

магистрант

*Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи
(ФГБОУ ВО МГУ имени А.И. Куинджи)*

г. Мариуполь, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5026-6077>

e-mail: marina.gribova.psychology@mail.ru

Рынгач Е.В.

соискатель СПбГУ, ст. преподаватель, научный сотрудник

*Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи
(ФГБОУ ВО МГУ имени А.И. Куинджи)*

г. Мариуполь, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2416-3602>

e-mail: e.ryngach@mgumariupol.ru

Ключевые слова: мотивация, профессиональный тип личности, мотивация обучения, студенты-психологи

Вопрос грамотного выбора будущей профессии касается всего общества – не только самих абитуриентов и студентов вузов, но и их родителей, преподавателей и каждого плательщика налогов. Такая постановка вопроса обусловлена тем, что порой выпускники, которые провели в стенах университета от 4–7 лет и обучаясь, в том числе, за бюджетные средства, получают диплом, но выбирают иной профессиональный путь. Работу, которая не связана со специальностью, осваиваемой ими в стенах вуза. Порой молодым специалистам приходится переучиваться – повышая свой уровень в рамках профессиональной переподготовки (которая часто длится от 6 до 18 месяцев).

Учитывая актуальность тематики и необходимость поиска решения в вопросе правильности выбора специальности, которая лучше подходит каждому студенту вуза, нами организовано и реализовано исследование.

Целью данной работы является изучение взаимосвязей между мотивацией обучения в вузе и профессиональным типом личности у студентов-психологов.

Задачами исследования являются:

1. изучить аспекты академической мотивации и профессионального типа личности студентов-психологов бакалавриата и магистратуры;
2. провести корреляционный анализ по методу Пирсона на предмет взаимосвязей по методикам «Определение профессионального типа

личности» (Дж. Холланд в модификации Г.В. Резапкиной) и «Шкале академической мотивации, ШАМ» (авторы Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин);

3. презентовать итоги нашей работы и обозначить перспективы подобных исследований.

Фундаментальной теоретико-прикладной основой нашего исследования являются работы в сфере психологии личности и профессионального образования ученых Л.С. Выготского, Л.И. Божович, В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, Т.А. Казанцева, В.А. Бодрова, И.Д. Фрумина, С.Г. Косарецкого, А.А. Марголиса, Э.В. Галажинского, В.В. Рубцова, Г.В. Резапкиной. Вопрос мотивации к профессионально-учебной деятельности студентов-психологов изучают Е.Л. Афанасенкова, Г.В. Резапкина, Л.Э. Зотова, Ю.А. Говенко, Э.С. Таболова, О.В. Грибкова, В.И. Шарагин, Л.Ю. Климова, Т.Ю. Федорова, Г.Е. Смирнова и др. Вопрос профессионального качества личности студентов-психологов исследуют Ю.П. Поваренков, Т.С. Тимофеева, П.В. Путивцев, О.А. Рыжкова, С.П. Жданова и др.

Итак, нами проведен опрос среди студентов-психологов бакалавриата (третий и четвертый курсы) и магистратуры Мариупольского государственного университета имени А.И. Куинджи, в котором приняло участие 50 человек в возрасте 19–60 лет. Вопрос звучал следующим образом: «Планируете ли вы работать по специальности, которую осваиваете сегодня в вузе». Ответы были следующими:

1. 19 студентов-психологов отметили, что планируют работать по специальности после выпуска;
2. 10 студентов-психологов ответили, что уже работают по специальности;
3. 11 студентов-психологов отметили, что пока не планируют работать по специальности (изучают психологию «для себя и личного саморазвития»);
4. 10 студента-психологов ответили, что пока не определились с тем, будут они работать по специальности или нет.

Итак, 29 студентов-психологов планируют или уже работают по специальности, а 21 студент-психолог не планируют или еще не определились с тем, будут ли работать психологами после выпуска. Подобные цифры рождают актуальность в исследовании мотивации студентов-психологов во взаимосвязи с их профессиональным типом личности.

Нами проведен опрос выборки, в ходе которой задействованы две методики: «Определение профессионального типа личности» (Г.В. Резапкина) [4] и «Шкале академической мотивации, ШАМ» (авторы Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин) [1]. Через корреляционный анализ проанализированы 42 пары шкал двух тестов с массивами данных.

Наибольшая связь наблюдается между социальным профессиональным типом личности и познавательной мотивацией – заметная прямая связь (0,57), что характерно для студентов-психологов.

Также найдена средняя прямая связь между предпринимательским типом личности и познавательной мотивацией (0,44). Средняя прямая связь обнаружена между мотивацией достижения и интеллектуальным типом личности (0,34), прямая средняя связь найдена между социальным типом и интроецированной мотивацией (0,38), предпринимательским типом и интроецированной мотивацией (0,32). Обратных значимых связей не обнаружено (более –0,3).

Таблица

**Итоги корреляционного анализа результатов опроса
по методикам «Определение профессионального типа личности»
(Дж. Холланд в модификации Г.В. Резапкиной)
и «Шкале академической мотивации, ШАМ»
(авторы Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин)**

Название типа личности/ мотивации	Познавательная	Достижения	Само-разви-тия	Само-уваже-ния	Интро-ециро-ванная	Экстер-нальная	Амоти-вация
Реалисти-ческий	0,01	0,14	0,15	0,12	-0,17	0,06	-0,07
Интеллекту-альный	-0,19	0,34	0,17	0,12	-0,06	-0,04	-0,14
Артисти-ческий	0	0,1	0,2	0,07	-0,02	0,09	-0,11
Социальный	0,57	0,21	0,41	0,18	0,38	-0,06	-0,15
Предприни-мательский	0,44	0,07	0,13	0,04	0,32	-0,09	0,01
Офисный	0,26	0,25	0,1	0,09	0,24	-0,08	-0,02

Итак, нами найдены умеренные и заметные прямые связи между рядом шкал в двух тестах на определение профессионального типа личности и по шкале академической мотивации. Полученные в ходе исследования данные, обозначенные выше, позволят составить методическую программу для повышения уровня знаний студентов-психологов в вопросе расширения профессиональных возможностей, усиления перспектив, которые открываются перед выпускниками специальности «практическая психология».

Уместным вопросом является проведение профориентационных тренингов [3] со школьных лет на базе общеобразовательных учреждений, когда еще есть возможность оказать позитивное влияние на процесс формирования профессиональных интересов будущего взрослого. В результате это может оказать позитивное влияние на статистику вузов в вопросе работы выпускников по специальности.

Интересно исследовать связи между самоактуализацией и профессиональным типом личности студентов-психологов – это ценно, учитывая, что между самоактуализацией и мотивированностью у студентов-психологов к профессиональному обучению найдены прямые взаимосвязи [5].

Также профориентационные тренинги уместны на первых курсах вузов и средних специальных учебных заведений, но основное влияние на вопрос профориентации оказывают поначалу семья и школа – там будущие студенты вуза могут познать свои интересы, способности, увидеть собственные возможности в той или иной профессии. А, когда придет момент искать вуз для поступления и специальность, то сделать удачный выбор, который позволит раскрыть заложенный в студента потенциал личностно-профессиональных ресурсов.

Литература

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 96–107.
2. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития?: Коллективная монография / Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин, И.В. Абанкина [и др.]; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2019. – 288 с. – (Белые книги. Серия коллективных монографий). – DOI 10.17323/978-5-7598-1995-0.
3. Резапкина Г.В. Профориентационный тренинг «Необитаемый остров» / Академический вестник Академии социального управления. – 2016. – № 4(22). – С. 110–122.
4. Резапкина Г.В. Холланд+Климов=? [Электронный ресурс] / Резапкина Галина Владимировна. Методический кабинет профориентаций. – URL: <http://metodkabi.net.ru/index.php?id=x-k> (дата обращения: 20.08.2024).
5. Селиванова Л.И. Мотивация профессионального обучения студентов-психологов в вузе / Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2008. – Т. 5, № 3. – С. 108–116.

The relationship between the motivation of studying at the university and the professional personality type of psychology students

Gribova M.A.

master's student,

Mariupol State University named after A.I. Kuindzhi

(MSU named after A.I. Kuindzhi)

Mariupol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5026-6077>

e-mail: marina.gribova.psychology@mail.ru

Ryngach E.V.

candidate of St. Petersburg State University, senior lecturer, researcher

Mariupol State University named after A.I. Kuindzhi

(MSU named after A.I. Kuindzhi)

Mariupol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2416-3602>

e-mail: e.ryngach@mgumariupol.ru

Keywords: motivation, professional personality type, learning motivation,
psychology students

Взаимосвязь коммуникативных навыков и социального статуса в школьном коллективе у подростков из неблагополучных семей

Гуськова Г.В.

магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Россия

e-mail: guskova_galina_8@mail.ru

Коджаспиров А.Ю.

кандидат психологических наук, доцент факультета

экстремальной психологии МГППУ, заведующий сектором

дистанционного консультирования «Детский телефон доверия»,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Россия

e-mail: teledov@list.ru

Ключевые слова: коммуникативное взаимодействие, коммуникативная компетентность, подростковый возраст

Важное место в системе развития подросткового возраста отводится коммуникативному взаимодействию и социальному статусу, так как данный период является одним из самых трудных для развития личности.

В настоящее время наблюдается значительное увеличение семей «группы риска», количество социальных сирот, а также подростков с девиантным поведением. Рост числа неблагополучных семей, не выполняющих воспитательных функций является тревожной социальной тенденцией. Это дестабилизирует процесс прохождения ребёнком семейной социализации, приводит к различным нарушениям социального и личностного развития в подростковом возрасте. Изучению данного вопроса пристальное внимание уделяли многие отечественные авторы. Это психологи, социологи, этнографы, лингвисты и методисты. Так, например, Г.М. Андреева и В.Н. Дружинин внесли большой вклад в развитие психологических подходов к данной теме, а Е.М. Бастрикова, Н.В. Долгополова и Г.И. Безродных – в лингвистические аспекты, И.С. Кон, Б.Н. Попов, Ю.И. Семенов, З.А. Янкова – в этнографические и социологические аспекты. Методисты Г.К. Селевко, Н.В. Кузьмина и А.В. разработали практические рекомендации для развития и воспитания обучающихся в соответствии с достижениями современной науки и практики.

Не вызывает сомнений, что подростки из семей «группы риска» испытывают трудности в коммуникативном взаимодействии и социально-статусной позиции среди сверстников в связи с проблемами в семье.

Вне зависимости от проявления детско-родительских отношений, семья группы риска влияет на возникновение серьезных психологических трудностей у подростков, которые находятся в неблагоприятной атмосфере.

Авторы Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис выделяют такие причины:

- в семье удовлетворяются потребности подростков (эмоциональная поддержка, социально-бытовые и т.д.);
- семья осуществляет контроль по отношению к подростку;
- семья оказывает помощь в информировании, содействии и формировании с разных сторон жизни.

Как отмечает в своих работах О.А. Карабанова, детско-родительские отношения представляют собой подсистему отношений семьи как целостной системы и рассматриваются как непрерывные и опосредованные возрастными особенностями как ребенка, так и родителя.

В свою очередь многие авторы разделяют точку зрения в том, что «модель взаимодействия родителя и ребенка» отражает взаимное равенство влияния как родителей на ребенка, так и ребенка на родителей (Ю.Е. Алешина, А.Я. Варга, И.А. Захаров, А.С. Спиваковская, В.В. Юстицкис и зарубежных исследователей: Д.В. Винникот, Г.Т. Хоментаускас и другие).

Результаты данных исследований указывают на то, что семейное неблагополучие вызывает появление психологических проблем, проявляющихся в агрессивности, конфликтности, девиантном и асоциальном поведении.

Проблемой коммуникативной компетентности уделяли пристальное внимание современные российские исследователи последних десятилетий среди них были М.В. Бирюкова, А.А. Гусейнов, Е.В. Прохорова, Е.А. Хамраева и др. В своих работах учёные раскрыли основные этапы формирования коммуникативной компетентности обучающихся.

Обладая навыками коммуникации и умением устанавливать и поддерживать контакт с другими людьми является ключевым элементом коммуникативной компетентности. Это находит подтверждение в исследованиях таких ученых, как Ю.М. Жуков, Л.А. Петровский, П.В. Растянный и другие.

В коммуникативную компетентность входит не только знание языка, но и способность использовать его в социальных контекстах. Важной частью компетентности является умение эффективно общаться с другими людьми.

Коммуникативная компетентность включает в себя различные элементы, в том числе компетентность и коммуникативность.

В последние десятилетия с развитием интереса к компетентностному подходу в отечественной науке понятия «компетенция»

и «компетентность» были применимы к оценке результатов образования. И отражены в Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения. Проведенные исследования в области психологии образования (И.А. Зимняя; А.В. Хуторской и др.) позволили разделить и наполнить их смыслом современной образовательной политики. Развитие данного подхода в России определяется полным комплексом различных факторов: социальных, экономических, а также политических.

И.А. Зимняя под коммуникативной компетентностью рассматривала личностное качество человека дифференцирующее речевой деятельностью в результате взаимодействия с другими людьми.

В.Н. Куницына характеризует коммуникативную компетентность как владение сложными коммуникативными навыками и умениями, знаниями культурных норм и ограничениями в общении.

Зарубежные учёные Дж. Морено, Э. Берн, Г.У. Оллпорт, К. Роджерс не используют само понятие «коммуникативная компетентность». Они определяют важные качества для эффективного общения: способность принимать позицию других, социальный интеллект, эмпатию и др.

Умение личности общаться на различных уровнях, находить общий язык с людьми разных возрастов – главный аспект коммуникативной компетентности.

Поэтому мы с уверенностью можем говорить о развитии коммуникативной компетентности в подростковой среде. Подростковый период является достаточно кризисным в становлении личности.

В это время наблюдается формирование социальных установок. Подросток приобретает новую социальную позицию, а его межличностные отношения становятся значимыми и разнообразными. В подростковой среде определяющим является общение, межличностные отношения. Это играет ведущее значение в формировании личности.

Формирование коммуникативных навыков подростков являются неотъемлемой частью развития его личности в целом. Родителям необходимо создать благоприятную среду для полноценного развития, так как недостаточно сформированные навыки у подростков окажутся барьером для полноценной самореализации личности.

Семья является сильным транслятором основных ценностей от старшего поколения к младшему. В современной России проблемы семьи стоят достаточно остро и находят своё отражение в рамках социальной политики и общества. Такие учёные, как А.Г. Асмолов, В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин и другие занимаются исследованиями разноаспектных вопросов, которые напрямую связаны с перспективами развития института семьи в новых реалиях современного развития России.

Вне зависимости от проявления детско-родительских отношений, семья группы риска влияет на возникновение серьезных психологических трудностей у подростков, которые находятся в неблагополучной атмосфере.

Для выявления основных нарушений в коммуникативном взаимодействии среди подростков, было проведено исследование с использованием психодиагностического инструментария:

1. Методика выявления социометрического статуса и структуры межличностных связей в группе (социометрия) Дж. Морено. Данная методика позволяет изучить структуру межличностных отношений в малой группе, а также социально-психологический климат и особенности взаимоотношений.
2. Методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера изучает уровни коммуникативного контроля (низкий, средний или высокий коммуникативный контроль).
3. Методика Л. Михельсона перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха «Тест коммуникативных умений». В методике определяется когнитивный компонент коммуникативной компетентности и количество компетентных реакций (зависимая, компетентная, агрессивная).
4. Методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» – родитель глазами подростка. Данная методика показывает дифференцированное представление о детско-родительских отношениях с позиции подростка.

В исследовании приняли участие 24 подростка в возрасте от 15 и до 16 лет муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Астрахани «Средняя общеобразовательная школа № 9».

С целью выявления взаимосвязи навыков общения с социальным статусом в подростковой среде было проведено эмпирическое исследование.

1. По методике выявления социометрического статуса и структуры межличностных связей в группе (социометрия) Дж. Морено были получены следующие результаты. Так к группе высокостатусных обучающихся вошли респонденты с социометрическим статусом «звезды» и «предпочитаемые» 29% (7 человек). К группе среднестатусных обучающихся относятся респонденты с социометрическим статусом «принятые». Таких 38% (9 человек). А низкостатусную позицию в классе занимают 33% (8 человек). Это может быть связано с особенностями коммуникативного взаимодействия данных обучающихся, а также с индивидуально-личностными особенностями.
2. В процессе исследования поведенческого компонента коммуникативной компетентности подростков были получены следующие результаты.

У 17% (4 человека) наблюдается высокий коммуникативный контроль, но в целом данный показатель незначителен в своём

проявлении. Такая группа подростков может выстраивать любые взаимоотношения, адаптироваться к любым изменениям в различных ситуациях, умеют производить благоприятные впечатления на окружающих. 46% (11 человек) имеет выраженный средний уровень коммуникативного контроля. Данный показатель проявляется в том, что подростки искренни в общении, но не могут сдерживать свои эмоции и чувства, но учитывают мнение окружающих людей.

Также выделяется существенный показатель в исследовании у 37% (9 человек) с низким уровнем коммуникативного контроля. Для них характерен высокий уровень проявления импульсивности в общении и низкий контроль поведения.

3. По методике Л. Михельсона перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха «Тест коммуникативных умений». Был исследован тип общения подростков.

Анализируя полученные данные можно отметить, что у 42% (10 человек) преобладает компетентный тип общения. Компетентный стиль можно охарактеризовать тем, что подростки проявляют интерес в установлении межличностных отношений.

Зависимый тип общения был определен у 37% (9 человек). Здесь мы можем отметить, что большинство подростков имеют зависимость от мнения окружающих, их поведение зависит от мнения других людей. Они могут легко согласиться с мнением окружающих.

Анализируя полученные данные можно отметить, что у 21% (5 человек) присутствует агрессивный тип общения. Данный тип говорит о том, что подростки в различных коммуникативных ситуациях не всегда адекватно реагируют на критику в свой адрес. У них могут наблюдаться трудности в диалоге с другими партнёрами по общению.

4. В результате проведённой диагностики особенностей детско-родительских отношений было выявлено следующее.

Были выделены шкалы, определяющие специфику взаимоотношений с матерью и отцом: эмпатия, эмоциональная дистанция, конфликтность, контроль, оказание поощрений, а также удовлетворение потребностей ребёнка. Здесь мы можем сказать, что в отношении подростков наблюдается эмоциональная холодность и отстранённость, во взаимоотношениях проявляется конфликтность, поддержка в семейных отношениях отсутствует, а удовлетворение потребностей ребёнка находится на низком уровне. Данная методика позволяет также сделать содержательные выводы с качественной стороны ответов подростка. Подростки показывают такие ответы: «...когда меня критикуют, оскорбляют»; «...когда меня не понимают, не считаются с моим мнением». Полученные ответы, говорят о низком уровне эмпатии в детско-родительских отношениях,

о существовании неблагоприятной эмоциональной ситуации в семье, а также семейных дисфункциях.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Низкостатусная позиция проявляется у 33% испытуемых подростков, которая связана с особенностями коммуникативного взаимодействия.
2. Почти у 37% участников преобладает низкий уровень коммуникативного контроля, что проявляется в процессе коммуникации с собеседниками.
3. По методике Л. Михельсона перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха «Тест коммуникативных умений» определен преобладающий тип общения. У 37% участников диагностирован зависимый тип общения, а у 21% агрессивный.
4. Анализ особенностей детско-родительских отношений позволил определить специфику взаимоотношений с матерью и отцом. Были выявлены определяющие шкалы, которые позволили сделать содержательные выводы о том, что подростки чувствуют эмоциональную дистанцию, а также присутствует непоследовательность в семейном воспитании у родителей.

Проблема коммуникативного взаимодействия подростков из неблагополучных семей в настоящее время стоит очень остро и нуждается в комплексном подходе как со стороны психологии, так и других дисциплин.

Таким образом полученные данные позволяют оценить комплексные показатели о современном подростке, которые представляют ценную значимость как для студенческого сообщества, так и для педагогического. Данное исследование будет продолжаться, а полученные результаты будут являться попыткой в описании внутреннего мира современного подростка.

Литература

1. Булыгина Л.Н. Социализация учащихся в коммуникативной среде образовательного процесса основной школы / Л.Н. Булыгина // Психолого-педагогическое сопровождение образования: возможности и реальность: материалы региональной научно-практической конференции. – Нижний Тагил, 2009. – С. 137–143.
2. Васильева Е.Н. Ролевая структура детско-родительских отношений [Текст]: монография / Е.Н. Васильева. – Нижний Новгород: [б. и.], 2015. – 196 с.
3. Зимняя И.А., Мазаева И.А., Лантеева М.Д. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение. – М.: Издательство «Аспект Пресс», 2020. – 400 с.

The relationship between communication skills and social status in the school community among adolescents from disadvantaged families

Guskova G.V.

Master's student,

*Moscow State University of Psychology and Education
(FGBOU VO MGPPU), Moscow, Russia*

e-mail: guskova_galina_8@mail.ru

Kodzhaspirov A. Yu.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of the Faculty of Extreme Psychology of MGPPU,
Head of the Distance Consulting Sector "Children's Helpline",
Moscow State University of Psychology and Education
(FGBOU VO MGPPU), Moscow, Russia*

e-mail: teledov@list.ru

Keywords: communicative interaction, communicative competence, adolescence

Психологическая диагностика у учебной самостоятельности обучающихся младшего подросткового возраста

Есикова Ю.Д.

студент,

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: yesikova04@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: учебная самостоятельность, саморегуляция, настойчивость

Самостоятельность школьников – важное качество личности, которое характеризуется совокупностью знаний и умений, отношением индивида к процессу, результату, а также возникающими связями с другими людьми, которые позволяют осуществлять деятельность без вмешательства со стороны.

Самостоятельность, то качество, которое помогает в достижении целей и задач образовательного процесса, ее формирование необходимо начинать еще с начальной школы, потому что самостоятельность не является врожденной чертой характера личности, она формируется по мере взросления ребенка. Воспитание у учеников начальной школы такого качества, как самостоятельность, является залогом успешного обучения в основной школе [Цукерман, Венгер, 2010].

Согласно ФГОС развитие самостоятельности обучающихся входит в одну из главных задач образования. Сознательно приобретённые знания и умения, творческие навыки в большинстве случаев являются результатом самостоятельного изучения материала, собственной познавательной деятельности школьника. По этой причине очень важное место в школьном образовании отводится развитию самостоятельности учащихся. По результатам многочисленных исследований педагогов и психологов проблемы с воспитанием самостоятельности возможны и в подростковом возрасте.

Психологи выделяют различные свойства, составляющие сущность самостоятельности и связанных с нею психических явлений. Одним из таких свойств является саморегуляция. Саморегуляция по мнению В.И. Моросановой понимается как систематически организованный

психический процесс для инициирования, строительства, поддержания и управления всеми типами и формами внешней и внутренней деятельности, которые направлены на достижение целей, поставленных субъектом. Развитая саморегуляция у младших подростков в последнее время представляет интерес для исследователей, так как именно саморегуляцию активизируют многие процессы, которые поддерживают осознанность своих возможностей и развитие мотивационной готовности к усовершенствованию учебной деятельности. [Моросанова, 2016].

Цель исследования – выявление гендерных особенностей саморегуляции и настойчивости, как составляющих учебной самостоятельности младших подростков.

Младший подростковый возраст, который соответствует возрасту от 12 до 15 лет по периодизации Д.Б. Эльконина, является переходным периодом от детства к подростничеству. В этот период происходят значительные изменения в развитии ребенка, в том числе и в области учебной самостоятельности. Ребенок начинает осознавать себя как индивидуума и стремится к тому, чтобы самостоятельно решать задачи и проблемы [Вергелес, 2023].

Структура учебной самостоятельности включает в себя шесть компонентов: мотивацию, целеполагание, планирование, выполнение учебных действий, контроль и рефлексия. Для полноценного становления учебной самостоятельности у младшего подростка необходимо формирование каждого из этих компонентов. Помимо структурных компонентов учебная самостоятельность имеет процессы, которые включают в себя академическую саморегуляцию, целеполагание, анализ информации, принятие решений, контроль и оценку результатов.

Рассматривая структуру и процессы учебной самостоятельности, а также формирующиеся в ходе нее качества, можно выделить несколько ключевых аспектов: академическую саморегуляцию, как процесс входящий в состав учебной самостоятельности младших подростков и настойчивость, как составляющее качество самостоятельности школьника [Жаган, Тупкина, Цигичко, 2021].

Академическая саморегуляция представляет собой способность управлять своими мыслями, эмоциями и поведением в учебной деятельности. Это включает в себя умение планировать свою работу, контролировать свои действия, оценивать свои результаты и корректировать свое поведение в соответствии с достигаемыми целями. В подростковом возрасте одной из неотъемлемых потребностей личности является саморегуляция поведения и деятельности, вместе с самосознанием, самонаблюдением, самоанализом.

По мнению Т.О. Гордеевой, учебная самоорганизация – это не просто набор правил и приемов, а активный процесс управления своей

деятельностью для достижения учебных целей. Она требует осознания, принятия ответственности, самостоятельного планирования и регуляции своей учебной работы. Учебная самоорганизация тесно связана с учебной мотивацией. У ребенка, мотивированного на учебу, как правило, развиты навыки самоорганизации, а у немотивированного они, как правило, слабо развиты. Гордеева отмечает, что навыки самоорганизации развиваются не сразу, а постепенно, в процессе обучения. Важно постепенно приучать себя к планированию, самоконтролю, самоанализу, использованию разных приемов и методов учебной работы [Опросник академической саморегуляции учеников начальных и средних классов].

Настойчивость в контексте учебной самостоятельности у младших подростков означает способность устойчиво стремиться к достижению учебных целей, несмотря на препятствия и трудности. Этот аспект важен для формирования у подростков уверенности в собственных силах и способности преодолевать трудности в учебе.

Для проверки гипотезы о том, что уровень саморегуляции, как процесс учебной самостоятельности, у девочек выше, чем у мальчиков. уровень настойчивости, как качество учебной самостоятельности, у девочек ниже, чем у мальчиков, на уровне эмпирического исследования были использованы следующие методики: «Опросник академической саморегуляции учеников начальных и средних классов» (Р. Райан, Дж. Коннел (SRQ-A); адаптация Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и М.Ф. Линча) и «Шкала диагностики настойчивости» (А.Л. Даквортс, К. Питерсон, М.Д. Мэтьюс, Д.Р. Келли; апробация и модификация Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.А. Шепелевой). Выборку для исследования составили учащиеся 6 класса МОУ СШ № 96 г. Волгограда в количестве 34 человека. Описательные статистики и результаты сравнения уровней учебной саморегуляции и настойчивости у мальчиков и девочек приведены в таблице.

Таблица

Результаты сравнения показателей учебной саморегуляции и настойчивости у мальчиков и девочек (по критерию U Манна-Уитни)

Шкала	Девочки (N=17)		Мальчики (N=17)		p-уровень
	Ср. зн.	Ст. откл.	Ср. зн.	Ст. откл.	
Внутренняя мотивация к знаниям	2,29	0,716	1,82	0,657	0,048
Внутренняя мотивация к саморазвитию	2,69	0,629	2,29	0,600	0,069
Идентифицированная регуляция	2,49	0,583	2,32	0,642	0,614

Шкала	Девочки (N=17)		Мальчики (N=17)		p-уровень
	Ср. зн.	Ст. откл.	Ср. зн.	Ст. откл.	
Интроецированная позитивная регуляция	2,57	0,598	2,40	0,755	0,767
Интроецированная негативная регуляция	2,12	0,729	2,18	0,557	0,508
Общая внешняя регуляция	2,25	0,734	2,00	0,625	0,498
Внешняя регуляция учителем	2,46	0,703	2,26	0,687	0,304
Настойчивость	12,3	4,50	11,6	5,57	0,580

Сравнение показателей учебной саморегуляции и настойчивости у мальчиков и девочек по критерию U Манна-Уитни показало отсутствие значимых различий по большей части диагностических показателей. Только внутренняя мотивация к знаниям как проявление учебной саморегуляции оказалась выше у девочек, чем у мальчиков на уровне $p \leq 0,05$. Таким образом, выдвинутая гипотеза о различиях в проявлениях учебной самостоятельности между мальчиками и девочками была подтверждена частично: только по одному из продиагностированных показателей учебной саморегуляции уровень у девочек оказался несколько выше. При этом значимых различий по показателю настойчивости обнаружить не удалось, более того, это качество оказалось даже несколько выше тоже у девочек.

Литература

1. *Вергеле Г.И.* Система формирования учебной деятельности младших школьников: учебное пособие. Москва: ИНФРА-М, 2023. 174 с. [Электронный документ]. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1991866> (дата обращения 29.05.2024).
2. *Каган Е.С., Тупкина Г.Г., Цигичко Е.А.* Развитие интеллектуальных способностей младших подростков с различными уровнями стрессоустойчивости // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5, № 2(18). С. 125–132. DOI: 10.21603/2542-1840-2021-5-2-125-132
3. Опросник академической саморегуляции учеников начальных и средних классов / Р. Райан, Дж. Коннел (SRQ-A); адаптация Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и М.Ф. Линча [Электронный документ] // Информационнометодический ресурс «Диагностика личностного потенциала». URL: <https://diagnostics.vbudushee.ru/> (дата обращения 12.06.2024)
4. *Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.
5. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–90.

Psychological diagnostics of educational independence of young adolescent students

Esikova Ju.D.

student,

Volgograd State Social and Pedagogical University,

Volgograd, Russia

e-mail: yesikova04@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: educational independence, self-regulation, persistence

Совладающее поведение в условиях дополнительного образования

Жданова А.А.

*студент, Санкт-Петербургский государственный
университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: azh85@yandex.ru*

Посохова С.Т.

*Доктор психологических наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный
университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: svetpos@mail.ru*

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, слушатели образовательных программ, дополнительное образование

Актуальность исследования обусловлена научно-практическим подходом к пониманию сущности пожизненного образования. В ряде классических отечественных и зарубежных исследований пожизненное образование рассматривается с социально-экономических и социально-психологических позиций. В любом случае основной платформой пожизненного образования признается дополнительное профессиональное обучение как в сфере уже приобретённой профессии, так и в новой для человека сфере трудовой деятельности.

Сегодня востребованность дополнительного образования заметно возросла в нашей стране. При этом можно считать, что дополнительное обучение взрослых имеет глубокие педагогические и психологические корни, а также фактические положительные результаты. Оно устойчиво рассматривается как трамплин для профессиональной реализации и социальной успешности после завершения обучения.

Непрерывное образование, с одной стороны, должно обеспечить уровень знаний и навыков, который необходим современной экономике и производству, а с другой – служить для взрослых людей «лифтом», позволяющим формировать новые компетенции, выбирать поведенческие стратегии, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность и профессиональную конкурентоспособность. Дополнительное образование может служить как вариант адаптивного поведения, обеспечивающего социальную и профессиональную реализацию человека в быстро меняющихся условиях внешней среды. Социальная адаптация рассматривается как процесс активного взаимодействия личности и социальной среды. В соответствии с этим подходом решение об участии в программах дополнительного обучения можно оценить как активную

адаптационную стратегию, приводящую к желаемому результату не только на этапе обучения, но и на последующих этапах профессиональной реализации в новом качестве.

Для взрослого человека переобучение не только интенсивное и напряженное овладение незнакомой информацией в больших объемах и с высокой семантической неопределенностью, а особое самоосуществление в новых условиях, сопровождающееся глубинной внутриличностной перестройкой, пересмотром жизненных позиций и целей, конструированием ранее не существовавшей картины мира и непривычного образа себя. Период обучения человека характеризуется становлением собственных стратегий его поведения, способов отношения к различным обстоятельствам.

В период профессиональной подготовки у будущих психологов складывается жизненный опыт и определяются ресурсы, необходимые для преодоления трудных и конфликтных ситуаций, что способствует успешной адаптации к условиям быстро изменяющегося современного социума, в том числе и психологического. Будущему психологу необходимо понимание сильных и слабых сторон своей личности. Такой подход позволяет учитывать его личные потребности с учетом возможностей и угроз со стороны внешнего окружения и тем самым способствует принятию адекватных решений проблемных ситуаций. От успешности разрешения неблагоприятных жизненных ситуаций зависит гармоничность развития личности психолога, а также результаты его профессиональной и творческой деятельности.

В связи с этим совладающее поведение представляется особенно важным для будущих психологов, обучающихся в высших профессиональных учебных заведениях, поскольку именно в этот период вырабатываются приоритетные стили поведения человека и осуществляются различные траектории его дальнейшей жизни. Профессиональная деятельность психолога требует постоянного принятия результативных и эффективных профессиональных решений в условиях трудной или конфликтной ситуациях, нередко при отсутствии необходимой информации и времени для ее решения.

Необходимо отметить, что на степень стрессогенности события влияет субъективная оценка человека: например, одно и то же событие может иметь различное значение для субъекта на разных возрастных этапах развития. Для совладания со стрессом каждый человек использует собственные стратегии (копинг-стратегии) на основе имеющегося у него личностного опыта, психологических резервов, и его жизненных позиций.

В исследовании участвовали обучающиеся по дополнительной образовательной программе «Психология» в количестве 51 человек – женщины в возрасте от 21 до 60 лет. Обучающиеся имели высшее образование разного профиля, а также различный профессиональный статус.

Для проведения исследования были использованы методы научного анализа, психодиагностические методы и методы статистической обработки эмпирических результатов. Конкретные результаты исследования получены с помощью методики «Опросник способов совладающего поведения» Р. Лазаруса. Методика предназначена для определения выраженности стратегий копинг-поведения. Данная методика считается первой стандартной методикой в сфере измерения копинга. Она состоит из 50 вопросов и имеет 8 эмпирически полученных шкал. Выраженность копинг-стратегий у слушателей дополнительных образовательных программ «Психология» представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Выраженность копинг-стратегий у слушателей
дополнительных образовательных программ «Психология»**

Показатель	Среднегрупповые значения, стандартное отклонение, баллы (N= 51)
Принятие ответственности	7,490 ± 2,477
Дистанцирование	9,627 ± 3,117
Конфронтация	9,980 ± 2,739
Бегство – избегание	13,431 ± 3,931
Поиск социальной поддержки	13,529 ± 3,022
Планирование решение проблем	13,627 ± 2,433
Положительная переоценка	14,275 ± 4,143

Анализ результатов показывает, что самое низкое среднее значение у стратегии «Принятие ответственности», а самое высокое у стратегии «Положительная переоценка». Мы можем предположить, что такие показатели наших респондентов связаны со спецификой получаемого дополнительного образования. Так как профессиональная подготовка психологов направлена на развитие способностей переоценивать негативные ситуации и находить возможности их преодоления. А также рациональное использование собственных возможностей и понимание вероятности преодоления препятствий, возникающих независимо от личности.

Копинг-поведение является важнейшим механизмом адаптации. При этом многие исследователи не разделяют копинг-стратегии по принципу конструктивности, считая, что судить об эффективности той или иной стратегии поведения можно только в контексте той ситуации, в которой она реализуется. Таким образом стратегии копинг-поведения представляют собой целостную единую структуру.

Для анализа структуры совладающего поведения нами был проведен корреляционный анализ шкал стратегий совладающего поведения слушателей дополнительных программ (рис. 1).

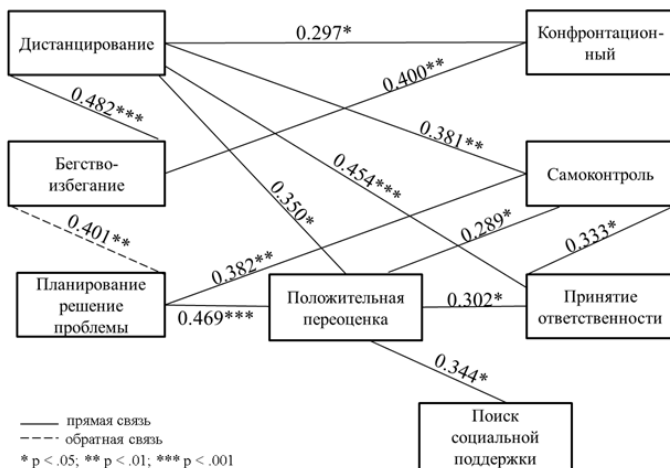


Рис. 1. Статистически достоверные корреляции между копинг-стратегиями обучающихся по дополнительным образовательным программам «Психология»

Наиболее интегрированными стратегиями получились «Дистанцирование» и «Положительная переоценка». Они имеют по 5 корреляций. Можно сделать вывод, что к основополагающими стратегиями в формировании структуры совладающего поведения у слушателей дополнительных программ по направлению «Психология» относятся связанные между собой стратегия «Дистанцирование» и «Положительная переоценка».

Несмотря на то, что стратегия «Дистанцирование» не вошла в число предпочтительно используемых копингов, она значима для организации совладающего поведения будущих психологов. И можно предполагать, что будущие психологи в трудной жизненной ситуации и в преодолении негативных переживаний используют субъективное понижение значимости события наравне с позитивным переосмыслением ситуации.

На основании результатов исследования группы обучающихся по дополнительным образовательным программам «Психология» можно сделать следующие выводы:

1. Копинг-поведение – значимая составляющая личности в условиях получения дополнительного образования. Обучающиеся используют широкий спектр стратегий, формирующий пассивный и активный копинг.

2. Копинг-поведения представляет собой целостную единую структуру взаимосвязанных стратегий совладающего поведения личности в условиях получения дополнительного образования, объединяющую такие копинг-стратегии как «Дистанцирование», «Конфронтация», «Бегство-избегание», «Самоконтроль», «Планирование решение проблем», «Положительная переоценка», «Принятие ответственности», «Поиск социальной поддержки». Преобладающее положение занимает «Положительная переоценка».

Литература

1. *Завьялова Е.К., Посохова С.Т.* Дополнительное образование как возможность ограничения социальной уязвимости менеджеров зрелого возраста // Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределённости: материалы VI Международной научной конференции, Кострома, 22–24 сентября 2022 года. – Кострома: Костромской государственный университет, 2022. – С. 270–274.
2. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ им Н.А. Некрасова, 2010. – 294 с.
3. *Устинова Ю.Д.* Развитие образования взрослых в России: исторические аспекты // Мир педагогики и психологии, 2016. – № 1(1). – С. 132–143.
4. *Lazarus R.S., Folkman S.* Transactional theory and research on emotion and coping // Eur. J. Pers. 1987. Vol. 1. – 278 p.

Coping behavior in conditions of additional education

Zhdanova A.A.

PhD student,

St Petersburg University,

St. Petersburg, Russia

e-mail: azh85@yandex.ru

Posokhova S.T.

Doctor of Psychological Sciences, Professor,

St Petersburg University,

St. Petersburg, Russia

e-mail: svetpos@mail.ru

Keywords: Coping behavior, coping strategies, students of educational programs, additional education

Представление родителей детей дошкольного возраста о проблемах во взаимодействии с педагогами

Карелина П.П.

студентка 5 курса,

*Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет (ФГБОУ ВО АмГПГУ),*

г. Комсомольск-на Амуре, Российская Федерация,

e-mail: karelina_1988_22@list.ru

Яремчук С.В.

кандидат психологических наук, доцент,

*Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет (ФГБОУ ВО АмГПГУ),*

г. Комсомольск-на Амуре, Российская Федерация,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1036-6826>

e-mail: svj@rambler.ru

Ключевые слова: представление, педагоги, родители, детский сад, проблемы взаимодействия, конфликт

Качество современного образования во многом зависит от того, насколько эффективно взаимодействуют педагоги и родители, включенные общее образовательное пространство, основанное на сотрудничестве между родителями и педагогами на всем протяжении дошкольного возраста.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) говорится, что одним из принципов дошкольного образования является сотрудничество с семьей, работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, учитывать микроклимат семьи, социальный статус, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью дошкольной образовательной организации, повышать культуру педагогической грамотности семьи. Н.Н. Зорина считает, что педагогам необходимо устанавливать доверительные отношения с родителями, относиться к ним как к равноценным партнерам [2]. О.В. Солодянкина предлагает принципы конструктивных взаимоотношений между педагогами дошкольного образовательного учреждения и семьей [3]. На важность диалогичности в общении между педагогами детского сада и родителями указывали Е.П. Арнаутова, А.С. Жичкина, С. Мусиенко, Т.Н. Доронова [1].

Необходимо отметить, что взаимодействие будет эффективным только в случае, если родители будут выступать его активными участниками. Поэтому важной исследовательской задачей является выяснение позиции родителей и их представлений как субъектов взаимодействия. В связи

с этим возникает вопрос, какие представления имеют родителей о проблемах во взаимодействии с педагогами. В данной работе рассматриваются родители детей дошкольного возраста. Цель статьи – опираясь на материалы эмпирического исследования раскрыть представления родителей детей дошкольного возраста о проблемах во взаимодействии с педагогами.

Методология и методика. Эмпирической базой исследования стал анкетный опрос родителей, чьи дети посещают дошкольные учреждения п. Новый Ургал. Выборка составила 20 человек. Опросный лист был составлен кафедрой психологии образования ФГБОУ ВО АмГПУ.

Результаты исследования показывают, что общение инициируется в равной степени педагогом и родителем (как считают 83,3% родителей), что говорит о потребности и заинтересованности обоих сторон. Также наше исследование показало, что эмоции, которые испытывает родитель во время общения с педагогом, чаще носят положительный характер (80% родителей указывают на удовольствие и интерес).

Показатель удовлетворенности взаимодействием у родителей также достаточно высокий, 85% родителей удовлетворены взаимодействием с педагогом, однако отдельные родители считают, что педагог не может найти подход к ребенку, не умеет общаться с родителями и позволяет себе высказываться в адрес родителей при детях.

Также мы выяснили, что конфликты у педагога с родителями возникают достаточно редко. Чаще всего конфликты связаны с поведением ребенка, в редких случаях с успешностью, внешним видом или здоровьем ребенка (таблица 1).

Таблица 1

Конфликтные темы взаимодействия с педагогом в представлениях родителей

Тема взаимодействия	Доля родителей (%)
Поведение ребенка	42,1
Успешность ребенка	15,8
Внешний вид ребенка	15,8
Организационные вопросы	10,5
Здоровье ребенка (поход в поликлинику, больничный и др.)	10,5

Из таблицы 2 видно, что решение конфликта в большинстве случаев происходит путем компромисса или договоренности.

Мнение родителей о создании в дошкольных организациях условий для того, чтобы помогать разрешать конфликтные ситуации разделились: большинство родителей считают, что в ДОУ не предусмотрено ни каких условий для решения конфликтных ситуаций, 26% говорят

о том, что их обучают грамотно разрешать конфликты, такое же количество опрошенных решает конфликты с помощью привлечения администрации. Только 5% родителей знают о работе в дошкольном учреждении службы примирения.

Таблица 2

**Используемые способы решения конфликта
с педагогом в представлениях родителей**

Способы решения конфликта	Частота использования родителями, %		
	Никогда	Иногда	Часто
Стараюсь договориться	5	20	75
Пытаюсь найти компромисс	10	30	60
Настаиваю на своей точке зрения	25	70	5
Подключаю административные ресурсы (обращение к директору/в отдел образования)	50	25	25
Откладываю решение конфликта, как правило, он сам собой разрешается со временем	50	25	25
Уступаю учителю, поскольку он более компетентен	25	40	35

Потребность родителей в медиаторе не однозначна, так как 28% родителей ответили, что они бы хотели помощи медиатора, 33% считают возможным его привлечение к решению конфликтов, 33% затруднились с ответом, и лишь 5% не готовы пользоваться услугами медиатора. При этом большинство родителей обратилась бы к медиатору-психологу (55% родителей), но сами в роли медиатора родители выступать не хотят. Это может быть связано с малой информированностью родителей о работе медиатора и функциях, которые он выполняет. Но поскольку этот вопрос не входил в круг нашего исследования, точных заключений и выводов сделать сложно.

Так же мы выяснили, что большинство родителей имеют потребность в получении знаний о грамотном разрешении конфликтных ситуациях. Было обнаружено, что большинство опрошенных (42%) хотели бы получать знания о том, как вести себя в конфликтах и разрешать их, 21% родителей не хочет этого, а 16% считают, что умеют решать конфликтные ситуации самостоятельно.

Наше предположение о том, что родители детей дошкольного возраста не удовлетворены взаимодействием с воспитателем и часто не находят понимания в конфликтных ситуациях не подтвердилось, но в ходе исследования открылись темы, требующие отдельного рассмотрения и изучения.

Практическая значимость. Представленные в статье материалы предназначены для совершенствования деятельности дошкольных образовательных организаций, а так же для дальнейшего подбора более эффективных направлений и форм взаимодействия педагогов с родителями.

Литература

1. *Доронова Т.Н.* и др. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: Методическое руководство для работников образовательных учреждений / Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева, А.Е. Жичкина, С.И. Мусиенко. М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 2001. 224 с.
2. *Зорина Н.Н.* Профессионально-личностная готовность студентов – будущих педагогов детских дошкольных учреждений к взаимодействию с семьей в мультикультурной образовательной среде Эстонии. М.: Псков, 2011. 242 с.
3. *Солодянкина О.В.* Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей. М.: АРКТИ, 2004. 77 с.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на проведение фундаментального научного исследования по теме «Профилактика конфликтов в образовательной среде с использованием медиативных технологий» (Дополнительное соглашение к Соглашению о предоставлении субсидии федеральному бюджету или автономному учреждению на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073–03–2024–045/4 от 27 августа 2024 г.).

Parent’s representation about their problems during interaction with kindergarten teachers

Karelina P.P.

student,

Amur State University of Humanities and Pedagogy,

Komsomolsk-on-Amur, Russia

e-mail: karelina_1988_22@list.ru

Yaremchuk S.V.

PhD in Psychology, Associate Professor,

Amur State University of Humanities and Pedagogy,

Komsomolsk-on-Amur, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1036-6826>

e-mail: svj@rambler.ru

Keywords: representation, teachers, parents, kindergarten, interaction problems, conflict

Наказания, конфликты и способы их разрешения в семьях подростков с высоким и низким уровнем субъективного благополучия

Каяджик Ю.А.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: shymaxer80@mail.ru

Научный руководитель: Розенова М.И.

профессор кафедры научных основ

экстремальной психологии, доктор психологических наук

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

e-mail: profi1234@yandex.ru

Ключевые слова: подростки, родители, коммуникация, подростково-родительские отношения, психологическое благополучие, особенности общения

Актуальность: трансформации, происходящие в современном обществе, оказывают значительное влияние на характер семейных взаимоотношений, в частности, на отношения между подростками и их родителями. Это обуславливает необходимость глубокого изучения особенностей данного аспекта семейных отношений.

Научная новизна исследования заключается в эмпирическом анализе особенностей межличностной коммуникации и характера подростково-родительских отношений в современных семьях. Получены оригинальные данные, демонстрирующие стремление подростков к гармонизации отношений с родителями, основанное на ответственности, взаимопонимании и кооперации.

Рассматриваемая проблема: заключается в необходимости комплексного эмпирического анализа особенностей специфики подростково-родительской коммуникации и взаимоотношений современных подростков с их родителями, а также определения влияния стиля родительского воспитания на качество подростково-родительских отношений.

Используемый подход: комплексный и сравнительный подходы, предполагающие изучение особенностей подростково-родительских отношений и коммуникации современных подростков с родителями.

Методологическую основу исследования составляют теоретические концепции, раскрывающие особенности семейных и детско-родительских отношений, а также процессы коммуникации в семье и психического

развития подростков. В частности, были использованы работы таких ученых, как: концепции семейных и детско-родительских отношений К. Левин, В.С. Мерлин, Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев, И.С. Кон, К.А. Абульханова, Концепции семейной коммуникации В.И. Слободчиков, концепции психического развития подростков Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Э. Эрикссон. Настоящие теоретические подходы позволили всесторонне изучить специфику взаимоотношений подростков и их родителей.

Цель эмпирического исследования, организованного на базе колледжа – выявление особенностей коммуникации и отношений современного подростка в семье, факторов, влияющих на деструкцию его отношений и коммуникации с родителями.

Участниками исследования стали 40 учащихся Ашинского индустриального техникума, первого учебного курса, в возрасте от 15 до 17 лет.

Диагностические методики: О.И. Матковой «Моя семья». Анкета «Психологические особенности взаимоотношений между родителями и подростками». Тест-опросник родительского отношения к детям А.Я. Варга, В.В. Столина.

Результаты исследования демонстрируют неравномерное распределение уровней взаимоотношений в семьях подростков. Согласно субъективным оценкам большинства подростков (67,5%), в их семьях преобладают отношения со средним или низким уровнем благополучия. В то же время, у трети респондентов (32,5%) семейные взаимоотношения характеризуются как благополучные.

Анализ распределения средних значений показал, что семьи демонстрируют различные уровни субъективного благополучия: группа с высоким уровнем субъективного благополучия отличалась наиболее благоприятными детско-родительскими отношениями, высокой эмоциональной близостью и удовлетворенностью семейной жизнью ($M=75$, $SD=10,2$). В то время как группа с низким уровнем субъективного благополучия характеризовалась наличием проблемных взаимоотношений, низкой эмоциональной близостью ($M=55$, $SD=16,3$).

Сравнительный анализ с использованием критерия Колмогорова-Смирнова выявил статистически значимые различия между группами с высоким и низким уровнем субъективного благополучия по ключевым аспектам детско-родительских взаимоотношений ($p<0,05$).

Полученные данные указывают на необходимость разработки программ, направленных на оптимизацию детско-родительского взаимодействия в семьях с низким уровнем субъективного благополучия. Такие программы могут включать: развитие навыков конструктивной коммуникации между подростками и родителями. Формирование более теплых, доверительных и близких отношений. Обучение эффективным

стратегиям разрешения конфликтных ситуаций без применения наказаний. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей.

Анализ распределения средних значений способов решения конфликтов раскрывает следующие закономерности: извинение со стороны подростка имеет наибольшее среднее значение ($M=22$), что подтверждает его высокую распространенность. Совместное обсуждение и поиск компромисса также характеризуется довольно высоким средним показателем ($M=16$), что свидетельствует о достаточно частом использовании этого конструктивного подхода. Наказание занимает третье место по средней частоте применения ($M=12$), что говорит о том, что около трети подростков сталкиваются с использованием родителями данного метода разрешения конфликтов.

Остальные способы (извинение родителей, пассивное разрешение) встречаются существенно реже.

Согласно полученным данным, большинство подростков (67,5%) оценивают взаимоотношения в своих семьях как умеренно благополучные или неблагополучные. Лишь у трети респондентов (32,5%) семейные взаимоотношения характеризуются как благополучные.

Анализ форм наказания, применяемых родителями, показывает, что наиболее распространенными являются лишение привычных удовольствий (55%), нотации и нравоучения (34%), а также ограничение в покупках и карманных деньгах (21%). Более жесткие формы наказания, такие как оскорбления, унижения (13%), домашняя работа (9%) и физическое наказание (9%), используются реже.

Сравнительный анализ с использованием критерия Колмогорова-Смирнова выявил статистически значимые различия между группами по ключевым аспектам взаимоотношений ($p<0,05$). Это свидетельствует о четких различиях в характеристиках семейных отношений между выделенными группами.

Исследование особенностей психолого-педагогического взаимодействия подростков и родителей показало, что большинство подростков (более 90%) возлагают ответственность за возникновение конфликтов в семье на своих родителей. При этом более 70% респондентов указывают на влияние внешних, ситуационных факторов, а не на действия непосредственных участников.

Сравнительный анализ также выявил статистически значимые различия между группами с высоким и низким уровнями взаимоотношений по всем рассмотренным параметрам ($p<0,05$). Полученные данные могут быть использованы для разработки методов и программ, направленных на оптимизацию детско-родительского взаимодействия.

Выявленные различия в способах разрешения конфликтов между группами подростков с благополучным и неблагополучным характером

подростково-родительских отношений демонстрируют, что в благополучных семьях преобладают конструктивные стратегии, такие как совместное обсуждение и извинения родителей.

Таким образом, эмпирическая оценка особенностей отношений и коммуникации современных подростков с родителями демонстрирует стремление подростков к гармонизации подростково-родительских отношений, основанное на ответственности, взаимопонимании и кооперации. Выявлено преобладание конструктивных стратегий разрешения конфликтов, таких как извинение со стороны подростков и совместный поиск компромиссов. Вместе с тем, около трети подростков сталкиваются с использованием родителями преимущественно ограничительных форм наказания, при этом в неблагополучных семьях наблюдается более частое применение деструктивных способов урегулирования разногласий. Полученные данные подчеркивают важность внедрения родителями позитивных подходов к разрешению конфликтных ситуаций для формирования благоприятного климата в семье и успешной социализации личности подростка.

Литература

1. *Егорова, У.Г.* Взаимосвязь родительского отношения и конфликтности подростков / У.Г. Егорова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2013. – Т. 15. – № 2(4). – С. 964–968.
2. *Ермолаева М.В., Смирнова О.В.* Особенности родительского общения как фактор психологического благополучия подростков // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 1. – С. 51–62.
3. *Кузьмишина, Т.Л.* Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т.Л. Кузьмишина, Е.С. Амелина, А.А. Пермякова, Е.А. Хохлова // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 1. – С. 16–25.
4. *Поливанова, Л.Б.* Психологическое содержание подросткового возраста / Л.Б. Поливанова // Вопросы психологии – 2002, № 5.
5. *Хуторянская, Т.В.* Особенности межличностных отношений в подростковом возрасте / Т.В. Хуторянская // Образование в современном мире: сборник научных статей. – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2020. – С. 407–411.

Empirical Assessment of the Characteristics of Relationships and Communication of Modern Teenagers with Parents

Kayadjik Y.A.

*Master's student, Moscow State Psychological
and Pedagogical University (MSPPU),
Moscow, Russian Federation
e-mail: shymaxer80@mail.ru*

*Research advisor: **Rozenova M.I.***

*Professor, Department of Scientific Foundations of
Extreme Psychology, Doctor of Psychology, Moscow State
Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: profi1234@yandex.ru*

Keywords: adolescents, parents, communication, adolescent-parent relationships, psychological well-being, communication features

Учебная мотивация старшекласников из проблемных семей

Корнеева Н.Г.

*магистрант, Московский государственный
психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия
e-mail: korneewa.ko@yandex.ru*

Аннотация. Данное исследование посвящено вопросу анализа учебной мотивации старшекласников из проблемных семей. Было отмечено, что такие факторы, как проблемы в семье, внешние отвлекающие элементы, недостаточное развитие личностных качеств, отрицательно влияют на развитие учебной мотивации. В результате исследования нами выявлены различия учебной мотивации старшекласников, воспитывающихся в проблемных и благополучных семьях. Что подчеркивает необходимость создания поддерживающей образовательной среды, в которой каждый ученик сможет развивать свои способности и стремления.

Ключевые слова: старшекласники, учебная мотивация, благополучная семья, проблемная семья.

Актуальность темы исследования определяется тем, что мотивация учения как научная проблема с каждым годом все больше привлекает внимание научной мысли. Это обусловлено не только ее огромным влиянием на процесс и результаты деятельности человека вообще и учения школьника в частности, но и тем, что она определяет направленность личности человека, наличие или отсутствие у него общественной активности, словом, все, что характеризует целостный облик человека.

Таким образом, проблема, изучаемая в данном исследовании, подтолкнула к обсуждению факторов, которые могут влиять на мотивацию учения. Таким потенциальным фактором влияния могут быть трудности проблемной семьи. Однако она является малоисследованной в педагогической научной литературе, а потому была выбрана в качестве основной темы данной курсовой работы.

Цель исследования: определить особенности учебной мотивации старшекласников из проблемных семей.

Объект исследования: учебная мотивация старшекласников.

Предмет исследования: особенности учебной мотивации старшекласников из проблемных семей.

Предполагаемая гипотеза: существуют различия в направленности, типах и структурных компонентах учебной мотивации старшекласников, связанные с условием воспитания в проблемной и благополучной семьях.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть основные направления исследований психологических особенностей старшеклассников из проблемных семей;
2. Представить анализ результатов современных исследований учебной мотивации старшеклассников из проблемных семей;
3. Выработать рекомендации по формированию учебной мотивации старшеклассников, проживающих в проблемных семьях.

Мотивация учебной деятельности – это сочетание целей, перед которыми стоит школьник, и его внутренней активности. Она позволяет школьнику ясно представить, что он хочет достичь в будущем и настроиться на реализацию своих планов.

У школьника, который живет в проблемной семье и принимает ее ценности, установки и образ жизни родителей как само собой разумеющееся, может сложиться несколько искаженное представление о жизни в целом и о её ценностях, а также об окружающих его близких и о себе самом. Что может привести к тому, что у старшеклассников либо будет полностью отсутствовать мотивация к обучению (я и так неплохо справляюсь), либо она будет недостаточно развита. И это не дает подростку возможность адекватно строить жизненную перспективу. Но есть и другая перспектива, когда старшеклассник, наблюдая за ситуацией в семье и обществе, принимает негативное отношение к родителям и к особенностям их образа жизни. В этом случае он начинает стремиться к независимости от своего ближайшего окружения, становится самостоятельным.

Специалисты в области психологии школьного образования отмечают важность корреляции социальных и познавательных мотивов у школьников, насколько они играют важную роль в формировании учебной мотивации. Наиболее изученной областью в этом контексте, является мотивация учения слабоуспевающих школьников. Исследования таких психологов, как Н. А. Менчинская, М.В. Матюхина, М.Е. Каневская позволили выявить взаимосвязи между различными факторами, влияющими на успеваемость учеников. В ходе исследования ученые обратили внимание на ряд негативных личностных проявлений, которые могут сказываться на успеваемости обучающихся. Причиной неуспешного усвоения учебного материала могут стать: нестабильное психологическое состояние, отрицательные эмоции, беспокойство, тревожность, подавленность, агрессивность.

Для старшеклассников из проблемной семьи без должной поддержки со стороны близких, процесс социальной интеграции и формирования социальной идентичности может быть затруднен. Отсутствие стимулов, адекватной самооценки и неуверенность в себе, может привести к утрате мотивации для развития навыков и достижения успеха в обучении.

Нам удалось подтвердить, что мотивация учения зависит от различных причин, но в первую очередь от индивидуальных особенностей личности, от того, какое влияние оказывает на него ближайшая социальная среда.

В своей работе мы использовали метод сбора **эмпирических данных** при помощи психодиагностических методик:

1. Методика изучения школьной мотивации. В. Хеннинга.
2. «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной.
3. «Эмоционального отношения к учению» Ч.Д. Спилбергера, А.Д. Андреевой;

Выборка формировалась на основе экспертной оценки педагогов работающих с учащимися 9–10 классов ГБОУ СОШ № 2 им.В.Маскина ж.-д.ст.Клявлино, Самарской области. К категории проблемной семьи были отнесены семьи, в которых родители не занимаются воспитанием детей, зачастую злоупотребляют спиртными напитками, в семье отмечается насилие, родители не интересуются учебой и не следят за здоровьем ребенка. В таких семьях дети лишены должного внимания и поддержки в развитии своих интересов, навыков и способностей. Отсутствие значимого взрослого, с которым ребенок имеет надежную привязанность, также может оказать негативное влияние на его психическое состояние. Некоторые семьи стоят на учете в комиссии по делам несовершеннолетних из-за ненадлежащего ухода за детьми.

Результаты анализа исследуемой проблемы и выводы по ним

В своей работе мы использовали непараметрический статистический критерий Манна Уитни. Были выбраны критерии корреляции, применимые для непараметрических выборок, а именно – критерий ранговой корреляции Манна Уитни.

Для выявления особенностей учебной мотивации старшеклассников из проблемных семей, была разработана программа эмпирического исследования.

В ходе констатирующего исследования был осуществлен сравнительный анализ показателей учебной мотивации старшеклассников из проблемных и благополучных семей, который выявил различия по шкале «родительское одобрение» между группой старшеклассников из проблемной семьи и благополучной семьи ($U=179.0$ $p\leq 0.01$). Выявлены также различия по шкале «познавательный мотив» ($U=163.0$ $p\leq 0.05$) и по шкале «прагматический мотив» ($U=163.5$ $p\leq 0.05$).

Старшеклассники из проблемных семей проявляют интерес к новым знаниям, но учатся неохотно, их больше интересует внеурочная деятельность. Для них не важно одобрение и оценка со стороны родителей.

У них преобладает высокий уровень тревожности и негативных эмоций. Когда как уровень учебной мотивации и познавательной активности низкий. А это отрицательно влияет на эмоциональное отношение к учению.

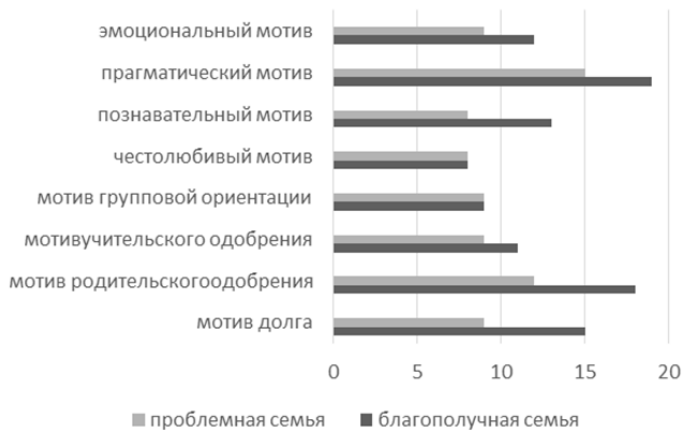


Рис. 1. Результаты анализа структуры учебной мотивации школьника (М.В. Матюхина)

Отмечены также различия между характером мотивации старшеклассников из благополучной и проблемной семьи. По шкале «мотив социального одобрения (родителями)» ($U=168.5, p \leq 0$). Определены различия по шкале «боязнь наказания со стороны семьи» ($U=158.5 \leq 0.05$).

Учащиеся старших классов из проблемной семьи ориентируются на такие мотивы как «Мотивация в соревновательном характере учебной деятельности», «Мотивация в общении и коллективной деятельности», тогда как у старшеклассников из благополучной семьи отмечается «Мотивация достижения цели», «Мотивация в самосовершенствовании», «Мотивация в приобретении новых знаний».

Результаты исследования мотивации старшеклассников послужили основанием для составления практических направлений работы по развитию учебной мотивации старшеклассников, проживающих в проблемных семьях. При составлении направлений работы и рекомендаций мы исходили из того, что все приемы, оказывающие влияние на учебную деятельность в целом и на познавательные мотивы в частности и были разделены на две составляющие:

- мотивация содержанием – приемы, связанные с отбором, изложением, представлением учебного материала;

- мотивация процессом – методы, приемы, связанные с организацией учебной деятельности школьников.

А также мы планируем разработать и апробировать коррекционную программу по развитию учебной мотивации старшеклассников с учетом психофизиологических особенностей старшеклассников из проблемных семей.

Литература

1. Алтунина И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей – (формирование и развитие) / И.Р. Алтунина. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2012. – 456 с.
2. Битянова, М.Р. Как и почему учатся разные люди. Типы учебной мотивации подростков. // Ссылка на Интернет-ресурс: <http://tochkapsy.ru/2684> (дата обращения: 02.09.2024).
3. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы личности. Изучение мотивации детей и подростков / Л.И. Божович. – М.: Академия, 2002. – С. 7–14.
4. Вартанова И.И. Проблема мотивации учебной деятельности / И.И. Вартанова // Вестн. моск. ун-та. Сер. № 14. Психология. – 2000. – С. 33–41.
5. Гончарова Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. – 2000. № 6. С. 132–135. Источник: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=581679>. © Библиофонд (дата обращения: 02.09.2024).

Educational motivation of high school students from troubled families

Korneeva N.G.

Undergraduate student

Moscow State

Psychological and Pedagogical University

e-mail: korneewa.ko@yandex.ru

Keywords: high school students, educational motivation, prosperous family, problem family

Факторы развития расстройств пищевого поведения у подростков и молодежи

Корнеева В.А.

студент,

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

e-mail: dreemiinaa@mail.ru

Ключевые слова: расстройство пищевого поведения, подростки, молодежь, школьники, студенты, факторы развития расстройств пищевого поведения

Тема, связанная с расстройством пищевого поведения, становится все актуальнее в современном обществе, так как растет его распространенность, особенно среди молодежи и подростков. Именно поэтому важно знать, какие существуют факторы, способствующие развитию РПП, чтобы своевременно выявить и предотвратить его развитие у современных школьников и студентов. Чаще всего исследования проводятся западными специалистами, в России же не так много данных, касающихся расстройств пищевого поведения, что также является проблемой.

Расстройства пищевого поведения представляют собой группу поведенчески обусловленных синдромов, связанных с нарушением пищевых привычек.

Согласно МКБ-10 существуют различные виды нарушений питания, такие как: нервная анорексия, атипичная нервная анорексия, нервная булимия, атипичная нервная булимия, психогенное переедание, психогенная рвота, другие расстройства приема пищи (поедание несъедобного, психогенная потеря аппетита), расстройство приёма пищи неуточнённое.

С целью выявления факторов, способствующих появлению РПП у подростков и молодежи, был проведен анализ психологических исследований.

Проблема, связанная с РПП, является крайне острой, потому что нарушение процесса принятия пищи входит в группу одних из самых смертельных психических болезней, а распространенность расстройства очень велика. Так, в западных странах значительная часть молодых людей сообщила о расстройстве пищевого поведения. В целом, 5,5–17,9% молодых женщин и 0,6–2,4% молодых мужчин сталкивались с расстройством пищевого поведения в раннем взрослом возрасте [1]. В Российском исследовании также выявлялась распространенности РПП у школьников города Пензы, где приняли участие 123 школьника (дети 6, 8 и 10 классов). Результаты показали, что у 83 (67,5%)

школьников было выявлено нарушение пищевого поведения: 42 девочек и 41 мальчиков набрали баллы выше нормы [2].

Для того, чтобы понимать, как бороться с этой проблемой, необходимо знать, откуда берётся расстройство. Было обнаружено, что РПП относится к заболеваниям с наследственным предрасположением и мультифакториальным происхождением: факторы генетики выдвигают биологическую основу развития заболевания, оказывая воздействие на нейрохимические системы. Личностные факторы, которые связаны с темпераментом и характером, имеют не меньшую значимость и способны проявляться до начала болезни. И, наконец, социальные факторы, которые воздействуют через личностные и биологические аспекты, формируя реакции на стресс и способы социализации, усиливая влияние генетики на индивидуальную предрасположенность к расстройствам [3].

Генетический фактор играет очень важную роль в развитии расстройства пищевого поведения. Первые симптомы можно обнаружить в любом возрасте, однако чаще их пик приходится на подростков и молодежь.

Исследования показывают, что наследуемость булимии составляет около 55%, наследуемость анорексии: 56–70%. При рассмотрении узких диагностических рамок согласно DSM–IV: наследуемость анорексии равна 57%, а наследуемость булимии–62%, генетическая корреляция между этими двумя расстройствами составляет 46% [3].

К тому же, согласно исследованию Синтии Бьюлик, в геноме имеется 8 точек, которые являются генами нервной анорексии. Однако одной генетической уязвимости, как было уже написано ранее, недостаточно, чтобы РПП проявилось. Нужны факторы среды и личностные факторы, которые его запустят.

Например, запускать механизмы генетики, по мнению К. Фейрберна, может семья, а точнее её отношение к пище. Родители могут быть увлечены различными диетами, делить пищу на «плохую» и «хорошую», иметь определённые традиции, связанные с пищей и так далее. Здесь важную роль играют эпигенетические процессы, оказывающие воздействие на экспрессию некоторых генов, связанных с пищевым поведением.

Кроме этого, конечно же, можно выделить и личностные факторы, которые были порой сформированы именно социальными условиями. Так, риск приступообразного переедания возрастает при высоком негативном аффекте и тревожных чертах личности, а риск анорексии – при высоком нейротизме.

Современные исследования показали, что медиа и культура очень воздействуют на психику ребенка. В социальных сетях, кино, рекламе и т.д. пропагандируются стандарты красоты, имеется много информации о диетах. Подростки, а также молодежь начинают себя сравнивать

с теми, кто находится «по ту сторону экрана». Они испытывают давление, сильную тревожность, большие проблемы с самооценкой из-за того, что их внешний вид не соответствует навязанным идеалам. Проблемой, тут же, является и то, что вся эта информация находится в лёгком доступе и почти никак не контролируется. В одном из исследований корреляция Спирмена показала, что зависимость от социальных сетей имеет положительную связь с расстройствами пищевого поведения ($r = 0,133$, $p \leq 0,01$), особенно с булимией и пристрастием к еде ($r = 0,173$, $p \leq 0,001$). Это говорит о том, что необходимо устранение вредных последствий зависимости от социальных сетей, которые способны повысить вероятность развития расстройств пищевого поведения, чаще- нервной булимии [4].

Также, школа тоже может принимать непосредственное участие на развитие РПП, воспитывая в детях перфекционистское карьерное устремление. В исследовании принимали участие ученицы школ и студентки – девушки от 13 до 25 лет ($N=163$). По специально разработанному опроснику было обнаружено, что более высокий риск нарушений зафиксирован у учениц престижной гимназии с углубленным изучением немецкого языка [5]. Следовательно, высокие требования и давления относительно успеваемости со стороны школы и родителей приводят к стрессу и завышенному ожиданию о себе, что негативно влияет на ментальное здоровье и может привести к расстройствам пищевого поведения. В другом исследовании было выявлено, что чрезмерная учебная нагрузка, отсутствие свободного времени влияют на качество сна, что вызывает метаболическую дисрегуляцию и изменение циркадных ритмов, которые способствуют развитию РПП посредством изменения режима питания. (Кузьминец, Большакова, 2023). Также, большой проблемой является и то, что в учебных учреждениях содержится мало информации, касаемо здоровья и психологии, достаточно редко проводятся профилактические меры предотвращения расстройств.

Немаловажным фактором является буллинг со стороны других людей, что вызывает серьезные эмоциональные страдания, из-за которого у ребёнка может появиться привычка использовать пищу как способ справиться с переживаниями. Имеются и стереотипы общества, которые часто стигматизируют человека, что может привести к попыткам изменения тела посредством нездоровых методов.

Не стоит, к тому же, забывать, что каждый человек проходит возрастные кризисы, а одним из самых сложных считается подростковый. Это время, когда подросток наиболее чувствителен и восприимчив, а поэтому подвержен стрессу и давлению. Очень важно, чтобы у ребёнка была поддержка и забота со стороны окружающих, а также необходимо, чтобы школа и родители способствовали обучению критического восприятия информации извне.

Таким образом, зная факторы из-за которого может развиваться РПП, можно предотвратить его появление. Их понимание помогает учителям, родителям, врачам вовремя обнаружить признаки данного расстройства и принять необходимые меры под каждый из факторов. В данном литературном обзоре были выделены три: генетический, личностный и социальный.

Литература

1. *Silén Y, Keski-Rahkonen A.* Worldwide prevalence of DSM-5 eating disorders among young people. *Curr Opin Psychiatry.* 2022 Nov 1;35(6):362–371. doi: 10.1097/YCO.0000000000000818. Epub 2022 Sep 13. PMID: 36125216.
2. *Мусатова Л.А., Краснова Л.И., Борисова А.М., Воронова Е.Н., Разина А.А.* Особенности распространенности расстройств пищевого поведения у подростков города Пензы // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Медицинские науки. 2023. № 1. С. 49–58. doi:10.21685/2072-3032-2023-1-5
3. *Кибитов А.О., Мазо Г.Э.* Генетические исследования нарушений пищевого поведения: выход из замкнутого круга нозологической систематики // Социальная и клиническая психиатрия. 2016. № 4.
4. *Mushtaq T, Ashraf S, Hameed H, Irfan A, Shahid M, Kanwal R, Aslam MA, Shahid H, Koh-E-Noor, Shazly GA, Khan MA, Jordan YAB.* Prevalence of Eating Disorders and Their Association with Social Media Addiction among Youths. *Nutrients.* 2023 Nov 5;15(21):4687. doi: 10.3390/nu15214687. PMID: 37960340; PMCID: PMC10647586.
5. *Келина М.Ю., Маренова Е.В., Мешкова Т.А.* Неудовлетворенность телом и влияние родителей и сверстников как факторы риска нарушений пищевого поведения среди девушек подросткового и юношеского возраста // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 5. С. 44–51.

Factors of the development of eating disorders in adolescents and young people

Korneicheva V.A.
student,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia

e-mail: dreemiinaa@mail.ru

Keywords: eating disorders, adolescents, youth, schoolchildren, students, factors of the development of eating disorders

Представления старших школьников о счастье: гендерный аспект

Короткая К.А.

*студент, Волгоградский государственный
социально-педагогический университет,
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: korotkayaksenija@yandex.ru*

Ключевые слова: счастье, представления о счастье, старший школьный возраст, гендер, субъективное ощущение счастья

Счастье – это то, к чему стремится фактически каждый человек, понимание этого феномена во многом определяет систему ценностей личности и отражает ее субъективное отношение к миру. Без представлений о своем собственном счастье молодым людям сложно найти себя и свое призвание в этом мире, обрести душевную гармонию и взаимопонимание с самим собой и окружающим миром.

Известно, что у каждого человека свое представление о счастье. Изучение понимания счастья в старшем школьном возрасте представляется особенно важным, поскольку этот период жизни связан с самоопределением – личностным, жизненным, профессиональным, основу которых составляет обозначение и осознание жизненных ориентиров и ценностей.

Цель исследования – выявление гендерных особенностей в представлениях старших школьников о счастье и субъективном его ощущении.

Гипотеза исследования: имеются гендерные различия в представлениях старших школьников о счастье: юноши в большей мере связывают счастье с успехом и достижением целей, а девушки – с семейным благополучием и любовью, при этом юноши считают себя более счастливыми.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ проблемы гендерных различий в представлениях о счастье.
2. На основе эмпирического исследования выявить гендерные различия в представлениях старших школьников о счастье и субъективном его ощущении.

В ходе решения первой исследовательской задачи мы пришли к пониманию того, что счастье – фундаментальное понятие, оно связано с ощущением человеком собственного благополучия, удовлетворения от жизни. Это многогранное понятие, оно имеет множество определенных, авторы рассматривают различные составляющие и критерии этого феномена, которые в той или иной мере всегда субъективны, поэтому ощущение счастья и представления о нем довольно трудно исследовать.

Представления о счастье рассматривались в рамках следующих подходов:

- гедонистического: счастье как субъективное благополучие (М. Аргайл, Э. Динер, Д. Майерс, М.Е. Селигман и др.); гедонистическая теория в большей мере ориентирована на понимание счастья как благополучия, как поиск наслаждения и удовольствия, а также на игнорирование, уклонение от трудностей и страданий [1];
- эвдемонистического: счастье как психологическое благополучие (К. Рифф, Л.В. Куликов, А.В. Воронина и др.); эвдемонизм опирается на стремление в идеальное, раскрытие личностного потенциала, разнообразие мотивов, желаний и потребностей [2].

Важной частью теоретического анализа стало исследование работ по теме гендерного аспекта в представлениях о счастье.

Дэвид Майерс пишет о том, гендер – это одна из базовых характеристик личности, обуславливающих психологическое и социальное развитие человека, которая определяется биологическим полом, гендерными стереотипами, гендерными нормами и гендерной идентичностью [5]. В данной работе мы опираемся на позиции Е.П. Ильина, С.А. Ушакина, Шона Меган Берна и др., которые используют понятие «гендер», как синоним понятия «пол». В контексте нашего исследования гендер понимается как спектр биологических, поведенческих и социальных характеристик, присущих женскому или мужскому организму.

Гендерным различиям в представлениях о счастье посвящены работы таких авторов, как Н.В. Виничук, И.А. Джидарьян и др. Анализ научной литературы показал, что на сегодняшний день отсутствуют общепринятые и однозначные мнения по вопросу гендерных различий в представлениях о счастье. Иначе дело обстоит с критериями счастья, где наиболее заметна гендерная дифференциация. У девушек почти во всех исследованиях наблюдается преобладание составляющей благополучия семьи, а у молодых людей выявлено большее стремление к самореализации, желаним добиваться жизненных целей [3].

Несмотря на определенное количество работ, посвященных проблеме счастья, до сих пор в науке не сложилось целостного и полного описания этого феномена и его гендерных особенностей в старшем школьном возрасте. Теоретический анализ литературы показал определенный дефицит исследований, посвященных данному вопросу.

В рамках решения второй исследовательской задачи был сконструирован психодиагностический комплекс для изучения представлений старших школьников о счастье, который включал в себя следующие методики:

- интеллект-карту (Т. Бьюзен), направленную на выявление представлений старших школьников о счастье;

– «Обновленный Оксфордский опросник счастья» (ОНИ, Oxford Happiness Inventory), цель которого – выявление уровня субъективного ощущения счастья.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МОУ «СШ № 96 Дзержинского района Волгограда», в нем приняли участие 38 учащихся 10-х классов, из них 17 девушек, 21 юноша.

Анализ полученных результатов позволил выявить следующие гендерные различия:

- во-первых, в качестве составляющих счастья юноши видят: спорт (17 человек – 81%), семью (16 человек – 76%) и материальное благополучие (16 человек – 76%); девушкам для счастья необходимы: любовь (16 человек – 94%), семья (16 человек – 94%) и внешняя привлекательность (15 человек – 88%); следует отметить, что семья является неотъемлемой составляющей счастья как для девушек, так и для юношей;
- во-вторых, юноши-старшеклассники ощущают себя немного более счастливыми, чем девушки ($U=101$; $p \leq 0,05$) (табл. 1).

Таблица 1

Различия в уровне ощущения счастья у юношей и девушек (критерий Манна-Уитни для независимых выборок)

	М-среднее значение	U Манна-Уитни	p-уровень
Юноши	43,5	101	0,011
Девушки	33,4		

Для выявления гендерных различий в представлениях старших школьников о счастье был использован статистический критерий Фишера (табл. 2).

Таблица 2

Различия в представлениях о счастье у юношей и девушек (угловое преобразование Фишера)

Составляющие счастья	юноши			девушки			Ф*эмп.	p-уровень
	абс.	%	Ф ₁	абс.	%	Ф ₂		
Друзья	7	33,3	1,231	11	64,7	1,869	1,320	p>0,05
Семья	16	76,2	2,122	16	94,1	2,652	1,499	p>0,05
Здоровье	7	33,3	1,231	5	29,4	1,146	0,145	p>0,05
Любовь	4	19	0,903	16	94,1	2,652	3,129	≤0,01
Спорт	17	81	2,238	1	5,9	0,490	1,699	≤0,005
Самосовершенствование	4	19	0,903	9	52,9	1,630	1,210	p>0,05

Составляющие счастья	юноши			девушки			φ*эмп.	p-уровень
	абс.	%	Φ ₁	абс.	%	Φ ₂		
Материальное благополучие	16	76,2	2,122	7	41,2	1,393	1,609	p>0,05
Успех, удача	12	57,1	1,714	6	35,3	1,272	0,884	p>0,05
Компьютерные игры	9			0			Ограничение для применения критерия φ* Фишера	
Внешняя привлекательность	0			15				
Успехи в учебе	0			9				

Можно видеть, что для девушек, в отличие от юношей, более значима любовь ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=3,129$; $p \leq 0,01$) как составляющая счастья, а для юношей – спорт ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=1,699$; $p \leq 0,05$).

Примечательно, что никто из юношей не отметил внешнюю привлекательность и успехи в учебе как компоненты счастья, в то время как для респондентов-девушек они весьма значимы (15 (88%) и 9 (53%) респонденток соответственно). Настораживает тот факт, что более трети юношей (9 человек – 43%), участвовавших в исследовании, указали, что для счастья им необходимы компьютерные игры (у девушек не было ни одного подобного выбора).

Одинаково высоко значимой в обретении счастья для обоих полов является семья.

В результате проведенного исследования выдвинутая нами гипотеза подтвердилась частично. Первая часть гипотезы о том, что юноши в большей мере связывают счастье с успехом и достижением целей, а девушки – с семейным благополучием и любовью, проверенная с помощью критерия Фишера, подтверждена частично. Оказалось, что у девушек в представлениях о счастье более важными являются любовь, успехи в учебе внешняя привлекательность, а у молодых людей – спорт и компьютерные игры. Вторая часть гипотезы о том, что юноши ощущают себя счастливее девушек, оказалась статистически подтверждена с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Проведенное исследование еще раз подчеркивает сложность и неоднозначность представлений о счастье у юношей и девушек.

Перспектива исследования в рамках данной предметной области видится нам в расширении объема выборки с целью получения более достоверной информации о гендерных особенностях обучающихся в представлениях о счастье.

Литература

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.

2. Весна, Е.Б., Ширяева О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных природно-климатических условиях жизнедеятельности / Е.Б. Весна, О.С. Ширяева // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2009. – № 2(8). С. 31–41.
3. Виничук Н.В. Гендерные различия представлений о счастье / Н.В. Виничук // Актуальные проблемы клинической и прикладной психологии: материалы первой международной научно-практической конференции. Владивосток, 2009. С. 83–85.
4. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма / И.А. Джидарьян. – 2-е изд. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. – 272 с.
5. Mayers, D. Socialnaja psihologija [Tekst] / D. Majers [Per. s angl.]. – SPb.: Piter, 1997. – 688 s.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Н.Ю. Чижо.

Psychological diagnostics of senior schoolchildren's ideas about happiness: gender aspect

*Korotkaya K.A.
student,*

*Moscow State University of Psychology & Education,
Volograd, Russia*

e-mail: korotkayaksenija@yandex.ru

Keywords: happiness, ideas about happiness, high school age, gender, subjective feeling of happiness

Особенности психологических проблем у юношей и девушек Приднестровья

Корсак Т.Т.

студент,

*Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко,
г. Тирасполь, Приднестровье*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0096-4109>

e-mail: t-korsak@mail.ru

Сердюк А.А.

преподаватель,

*Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко,
г. Тирасполь, Приднестровье*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9632-9606>

e-mail: nastusha30_07@mail.ru

Ключевые слова: молодежь, психологические проблемы, психосоциальный мораторий, Приднестровье, озабоченность, развитие общества, будущее, учеба

В настоящее время молодежь представляет собой одну из самых активных и динамичных групп населения. Однако при этом она имеет множество проблем, которые могут привести к серьезным последствиям для их здоровья и благополучия. В связи с этим исследование специфики выраженности психологических проблем у юношей и девушек является очень важным и актуальным вопросом.

Цель исследования: изучить актуальные психологические проблемы молодежи Приднестровья.

Гипотезой исследования является предположение о том, что молодежь Приднестровья в большей степени испытывает психологические проблемы, связанные с развитием общества, обучением в вузе и отношением к будущему. Также мы предполагаем, что будут обнаружены различия в содержании психологических проблем у юношей и девушек Приднестровья.

Психологическая проблема – понимается как противоречие между сформированным (актуальным) уровнем развития тех или иных психических функций, процессов, свойств и теми вызовами, которые делает жизнь, требуя появления новых психических качеств;

Возникшая проблема влияет на эмоциональное состояние человека, вызывает переживание. По словам С.Л. Рубинштейна, «переживанием становится для человека то, что оказывается лично значимым для него. Когда мы говорим, что какое-нибудь психическое явление было или стало переживанием человека, это означает, что оно в своей,

поэтому неповторимой, индивидуальности вошло как определяющий момент в индивидуальную историю данной личности и сыграло в ней какую-то роль» [2].

Исследование проводилось посредством применения стандартизированной методики «Психологические проблемы молодежи» Л.А. Регуш, Е.В. Алексева, А.В. Орлова, Ю.С. Пежемская и в индивидуальном порядке с учетом принципа добровольного участия.

С целью выделения специфических различий оценки проблемной озабоченности у юношей и девушек методика была апробирована на разных группах. Принцип разделения выборки на группы сохранился также и в нашем исследовании. Мы разделили выборку на юношей и девушек.

Интересы этих двух групп разные, однако обе группы сталкиваются с одинаковыми проблемами, которые занимают первое место в рейтинге – это проблемы, связанные с развитием общества, что объясняется общечеловеческой значимостью заявленных проблем. Многие вопросы из этого блока затрагивали также сложившуюся ситуацию вокруг нашего государства. Высокие показатели по этой шкале говорят об обеспокоенности молодежи проблемами общества и государства.

Исследование показало, что у девушек значимость проблем выше, чем у юношей по большинству сфер, за исключением шкалы, связанной с материальными проблемами. У девушек были выявлены повышенные показатели по таким аспектам, как проблемы, связанные с обучением в ВУЗе, отношением к будущему, родительским домом, озабоченностью здоровьем и развитием общества. У юношей же на первый план выходят новые темы для конфронтации, такие как создание семьи и необходимость зарабатывать в ущерб учебе. Несмотря на это, проблемы, связанные с обучением, также являются значимыми для юношей и занимают второе место по важности. Особо стоит отметить, что у девушек были выявлены одинаковые показатели по двум сферам: материальные проблемы и проблемы, связанные с самоотношением.

Были выявлены значимые различия между возрастными группами по шкале «Проблемы, связанные с родительским домом». Это свидетельствует о том, что современная молодежь откладывает начало самостоятельной жизни. Если раньше возраст отделения от родительской семьи составлял 17–20 лет, то теперь он сдвинулся до 21–25 лет. Молодежь все чаще откладывает заключение брака и приобретение собственного жилья, уделяя больше времени учебе и поиску себя, что также способствует задержке самоопределения и отделения от родительского дома.

Подводя итог, хочется отметить, что поставленная гипотеза подтвердилась, молодежь Приднестровья в большей степени испытывает психологические проблемы, связанные с развитием общества, обучением

в вузе и отношением к будущему. Также были обнаружены статистически значимые различия в содержании психологических проблем у юношей и девушек Приднестровья.

Литература

1. *Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Орлова А.В., Пежемская Ю.С.* Психологические проблемы подростков: стандартизированная методика. Научно-методические материалы. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012–34 с.
2. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб: «Питер», 2000.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 00-00-00000.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта П.П. Петрова.

Specificity of the severity of psychological problems in boys and girls

Korsak T.T.

student,

Pridnestrovian State University named after. T.G. Shevchenko,

Transnistria, Tiraspol

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0096-4109>

e-mail: t-korsak@mail.ru

Serdyuk A.A.,

PhD in Psychology, Leading Research Associate,

Pridnestrovian State University named after. T.G. Shevchenko,

Pridnestrov'ye, Tiraspol

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9632-9606>

e-mail: nastusha30_07@mail.ru

Keywords: youth, psychological problems, psychosocial moratorium, Transnistria, concern, social development, future, study

Соотношение личностных ценностей и вовлеченности отцов в воспитание детей

Кулешова А.С.

магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5664-4574>,

e-mail: a.s.kuleshova@mail.ru

Шавырина А.А.

кандидат психологических наук, доцент факультета «Управления»,

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего

образования «Московский финансово-промышленный Университет

«Синергия» (Университет «Синергия»),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3133-0059>

e-mail: anna.a.shavirina@gmail.com

Ключевые слова: отцовство, воспитание, вовлеченность, ценности

Семья, как социальный институт, имеет большую значимость для общества, поскольку именно в семье личность приобретает первый опыт социализации. Для полноценного и качественного развития ребенка в его воспитании должны принимать активное участие и мать, и отец. Именно родители помогают ребенку стать частью социума, принять и усвоить социальные нормы и правила, адаптироваться к жизни вне родительской семьи. Именно поэтому воспитательные действия отца и матери должны не противоречить друг другу, а быть согласованы.

Основная цель семейного воспитания – социально-личностное развитие ребенка. Изучению роли матери и ее влияния на развитие личности посвящено большое количество исследований, в то же время изучение отцовства, как значимого феномена, набирает популярность относительно недолгое время. В сравнении с материнством, отцовство является малоизученной областью.

В современной действительности отцовство явно претерпевает существенные изменения, поскольку во многом разрушаются патриархальные семейные структуры, трансформируются гендерные роли, возникают новые идентичности матери и отца, что делает необходимым изучение коммуникативной структуры семьи и партнерства. Институт семьи и брака долгие десятилетия претерпевает кризис, увеличивается число разводов и, как следствие, количество неполных семей. Это оказывает влияние и на воспитание отдельного ребенка, и на общество в целом. Актуальным становится вопрос: какие факторы могут

способствовать полноценному участию обоих родителей в жизни ребенка в случае распада супружеской пары.

Одним из таких факторов можно рассмотреть личностные ценности, как важнейший элемент структуры организации личности, поскольку именно они определяют мотивы совершения деятельности, направленность поведения. Целью исследования стало выявление взаимосвязи вовлеченности отцов в воспитание детей и их ценностей. Все это помогает ответить на практически значимый вопрос: обладая какими личностными ценностями отец в большей степени вовлечен в воспитании ребенка.

В качестве методов исследования использовались: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, адаптированный под цели исследования опросник «Анкета отца»; метод корреляции (метод линейной корреляции Пирсона). Экспериментальную выборку составили мужчины (25 человек), имеющие детей. Наличие линейной взаимосвязи выявлялось с помощью коэффициента Пирсона. Обработке были подвержены следующие аспекты: общая вовлеченность отцов, удовлетворенность отношениями с ребёнком, желание быть таким же отцом в отношении своих детей, как и собственный отец, возраст респондентов, количество детей, а также группа терминальных ценностей: здоровье, богатство, любовь, самосовершенствование, красота и внешняя привлекательность, мудрость и богатый жизненный опыт, дружба, продуктивность и эффективность, счастливое общество, счастливая семейная жизнь, духовное равновесие, независимость, увлекательная деятельность, образование и познание, насыщенная жизнь, искусство и творческая жизнь, известность и признание, гедонизм.

Согласно результатам математико-статистической обработки (Таблица 1), был получен вывод: общая вовлеченность отцов линейно связана с ценностью «счастливое общество» (коэф. Пирсона=0,446 – средняя линейная взаимосвязь).

Таблица 1

Корреляция отцовской вовлеченности и ценностей

Ценности	Значение коэф. Пирсона
Здоровье	0,187
Богатство	-0,232
Любовь	0,047
Самосовершенствование	0,238
Красота и внешняя привлекательность	0,106
Мудрость и богатый жизненный опыт	-0,277
Дружба	-0,063
Продуктивность и эффективность	-0,190
Счастливое общество	0,446

Ценности	Значение коэф. Пирсона
Счастливая семейная жизнь	-0,029
Духовное равновесие	0,056
Независимость	0,186
Увлекательная деятельность	0,224
Образование и познание	-0,238
Насыщенная жизнь	-0,191
Искусство и творческая жизнь	0,135
Известность и признание	-0,195
Гедонизм	-0,170

Согласно полученным данным можно сделать вывод, что те респонденты, у кого среди приоритетных ценностей выбрана ценность «счастливое общество», проявляли большую вовлеченность в воспитание своего ребенка.

Дополнительно была исследована взаимосвязь ценности «счастливое общество» с видами деятельности, реализуемыми отцами по отношению к их детям (Таблица 2).

Значимые значения линейной взаимосвязи ценности «счастливое общество» наблюдается при реализации отцом своей роли в социуме, а именно когда он отводит ребенка в сад или школу, или реализация совместных прогулок, также посещение родительских собраний. Можно предположить, что для отцов важно, чтобы их родительская роль была видима в обществе, одобрена обществом. Необходимо, чтобы другие люди (общество) видели, что отец проводит время со своим ребенком (при свидетелях). Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что для вовлеченности отцов в воспитание детей необходимо положительное подкрепление со стороны других людей или человека. Данный результат объясняется тем фактом, что человеку важно одобрение другими его деятельности, поскольку человек сам является частью этой системы.

Таблица 2

**Корреляция ценности
«счастливое общество» с видами деятельности**

Деятельность	Значение коэф. Пирсона
Кто отводит (отвозит) ребенка в детский сад / школу	0,47
Кто забираете из детского сада / школы	0,19
Покупка одежды, книг ребенку	0,08
Игра вместе в игры	0,08
Помощь в подготовке уроков/подделок в садик, школу	0,12
Прогулки	0,47

Деятельность	Значение коэф. Пирсона
Посещение родительских собраний	0,41
Посещение театра, музея, цирка и т.д	0,11
Покупка ребенку подарков	0,12
Чтение книг/просмотр фильмов вместе	0,14
Кто отводит ребенка в секции	-0,02
Кто дает деньги на карманные расходы	-0,06

Таким образом можно сделать вывод, что существует взаимосвязь личностных ценностей отцов с их вовлеченностью в воспитание своих детей. Для увеличения вовлеченности отцов в жизни своих детей необходима популяризация и одобрение их активного участия, как приоритетной модели воспитания детей.

Литература

1. *Авдеева А.В.* «Вовлеченное отцовство» в современной России: стратегии участия в уходе за детьми [Электронный ресурс] // Социологические исследования. 2012. № 12. С. 95–104. URL: <https://www.demoscope.ru/weekly/2013/0553/analit05.php> (дата обращения: 25.02.2024).
2. *Борисенко Ю.В.* Психология отцовства // Журнал практической психологии. 2007. № 1. С. 123.
3. *Марова В.А.* Личностные ценности: понятия, подходы к классификации [Электронный ресурс] // журнал «Вопросы науки и образования», 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnyye-tsennosti-ponyatiya-podhody-k-klassifikatsii> (дата обращения: 28.08.2024).

Relationship of personal values and involvement of fathers in the upbringing of children

Kuleshova A.S.

undergraduate student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5664-4574>

e-mail: a.s.kuleshova@mail.ru

Shavirina A.A.

PhD in Psychology, assistant professor

of the Faculty of Management, Synergy University,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3133-0059>

e-mail: anna.a.shavirina@gmail.com

Keywords: fatherhood, upbringing, involvement, values

«Особенности эмоционального интеллекта и стратегий совладания со стрессом у старших подростков»

Кунтохина М.С.

магистрант

Воронкова И.В. научный руководитель, к.психол.н.

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

e-mail: mkuntokhina@mail.ru

На сегодняшний день существует множество исследований, направленных на изучение эмоционального интеллекта и стратегий совладающего поведения. Изучение эмоционального интеллекта обуславливается значимостью данного явления в жизнедеятельности каждого человека. Успешное взаимодействие и коммуникация, выстраивание межличностных, дружеских, деловых и других отношений происходит более продуктивно, если компоненты эмоционального интеллекта сформированы на достаточном уровне. Наряду с этим, современные условия обучения диктуют свои правила, требования и условия, которые, зачастую, вызывают сильный стресс у обучающихся. Для этого обучающимся необходимо владеть стратегиями совладания со стрессом, умением эффективно выходить и преодолевать трудные ситуации.

В связи с этим проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта и стратегий совладания со стрессом у обучающихся является актуальной на сегодняшний день и требует дополнительных эмпирических исследований.

В данном исследовании уточняется сущность и систематизируются особенности эмоционального интеллекта и стратегий совладания со стрессом у обучающихся. Практическая значимость работы состоит в возможности использования результатов работы психологами и педагогами общеобразовательных школ.

Дж.Майер, внесший большой вклад в становление и развитие теории эмоционального интеллекта, отмечал, что история возникновения понятия относится к началу XX века. Изначально во многих исследованиях эмоции и интеллект рассматривались относительно обособленно. Однако уже во втором десятилетии прошлого века проблема единства аффекта и интеллекта многими психологами стала рассматриваться как краеугольный камень теории психического развития личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Ж.Пиаже, С.Л. Рубинштейн). [1]. Благодаря Д. Гоулману понятие «эмоциональный интеллект» стало наиболее популярным в науке в конце XX века и включало четыре ключевых параметра: 1) восприятие чувств, основанное на возможности идентификации собственных

чувств и эмоций, а также распознаванию чужих; 2) применение эмоций в процессе интеллектуальной деятельности, помогающее индивиду стимулировать мышление, чтобы эффективно учиться, разрешать трудности, сосредотачиваться на одном предмете, вызывающем яркое проявление чувств; 3) опознавание эмоций как умение понимать предпосылки чувств, их связь между собой и т.д.; 4) управление чувствами.

Формирование исследуемого понятия базируется на фиксации человека на 4 критериях: сознательность, самооценка, уровень мотивации, приспосабливаемость. Сознательность включает в себя осознание собственных мыслей, ощущений, действий. Сознательный человек динамично обучается и копит знания. Однако, существует трудность перехода от теоретических знаний к практическим действиям. Самооценка подразумевает принятие и умение абстрагироваться от внешней оценки и точек зрения других. Также самооценка включает в себя положительные взгляды на жизнь, мир, решительность. Мотивация ведет к стремлению познавать новое, ставить цели, переживать неудачи и т.д. Благодаря мотивации человек развивается, получает удовольствие от собственных достижений, самосовершенствуется. Приспосабливаемость содержит в себе эмпатию, копинг стратегии, умение принимать решение, общительность. Однако, адаптивность может иметь и отрицательные стороны, например, неуверенность в собственных силах [6].

Эмоциональное самовыражение возникает у человека после рождения, и семье важно учить ребенка понимать и управлять чувствами, осознавать собственные эмоции, давать им название. Следом формируется эмпатия: умение сочувствовать, отзывчивость, после эмпатии возникает экспрессия эмоций (мимика, жесты) [4]. Посредством чувств и эмоций человек познает мир, реагирует на жизненные события. Если эмоциональный интеллект не сформирован, а эмоции не понимаются человеком, реальность может исказиться. Это ведет к конфликтам с окружающими людьми, депрессивным состояниям, тревожности, агрессивности и другим негативным состояниям [6].

Последствия несформированности эмоционального интеллекта у подростков приводит к их неспособности самостоятельно справиться с трудными жизненными ситуациями. Специфика проблемных ситуаций, а также ощущаемый контроль над происходящими событиями являются ключевыми аспектами при выборе стратегии совладания. Самым главным параметром является личность и психологические качества человека: характер, навыки и умения, когнитивные процессы и т.д. [3]. Степень сформированности психики индивида влияет на успешность совладания с проблемными ситуациями [5]. В ходе воздействия стрессогенных факторов на психику человека, первым этапом человек анализирует ситуацию. Далее личность идентифицирует события и дает им

краткую характеристику: опасная/ безопасная. На данном этапе происходит формирование совладающего поведения.

Впервые в психологической литературе термин «совладание» появился в 1962 году, благодаря Л. Мерфи, которая изучала проблему преодоления детьми кризисов развития. В 1966 году в своей книге «Психологический стресс и процесс совладания с ним» Р. Лазарус использовал понятие «копинг» для описания тактик, которых придерживается человек в ситуации стресса и напряжения. Они необходимы для стабилизации эмоций, психики и физического состояния [2].

В российской психологии «coping» переводят как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление. Таким образом, стратегии совладания и копинг-стратегии являются синонимичными понятиями. Изучению различных аспектов проблемы стратегий совладания посвящены работы Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодрова, В.Л.А. Китаева-Смык, Т.Л. Крюковой, С.К. Нартовой-Бочавер, Н.А. Сирота, С.А. Хазовой, В.М. Ялтонского, и др. В настоящее время под стратегиями совладания понимают, как правило, произвольные и сознательные действия, хотя некоторые исследователи придерживаются более широкого определения. Так, Е.И. Рассказова и Т.О. Гордеева к стратегиям совладания относят все проявления регуляции эмоционального состояния, включая те непроизвольные процессы, которые обусловлены различиями в темпераменте и привычном поведении. Они выделяют две группы стратегий совладания в соответствии с целью влияния: 1) стратегии совладания, ориентированные на решение трудностей, характеризующиеся ликвидацией источника стресса. Такие стратегии могут помочь устранить тревожность или гнев, которые возникают из-за конфликтов; 2) стратегии совладания, ориентированные на процесс контроля за эмоциями, применяя которые человеку ситуацию изменить очень сложно, практически невозможно [5].

Обладание высоким уровнем эмоционального интеллекта и умение выбирать адаптивные стратегии совладания со стрессом являются особенно важными для старшего подросткового возраста (15–16 лет). Для старших подростков свойственно желание лучше узнать себя, свои эмоции, определиться с системой взглядов, что ведет к заинтересованности детей в эмоциях других людей. Данный аспект формирует у подростков стремление самоутвердиться, выражаться, проявлять себя в социуме, воспитывать в себе необходимые качества. Для них характерна активная фаза формирования эмоционального интеллекта, рефлексии и когнитивных процессов. Это позволяет осмыслить свои взгляды на жизнь, ценности, личность. Данный возрастной период с позиции проявления чувств также характеризуется сильной чувствительностью, отсутствием эмоционального равновесия, возбудимостью, внутренней пустотой.

Данные качества проявляются в капризах, действиях, которые не подвластны контролю. Старшеклассники не уверены в себе, переживают из-за отсутствия успешности [1]. Это подчеркивает важность формирования эмоционального интеллекта у исследуемой категории. Исследователи утверждают, что существует связь формирования эмоционального интеллекта у старших подростков и выстраивания их взаимоотношений с окружающими. Многие авторы считают, что эмоциональный интеллект формируется посредством общения и взаимодействия с другими людьми. Ребенок учится управлять собой, понимать других благодаря коммуникации [4].

С точки зрения Н.А. Сироты, необходимые стратегии совладания со стрессом проходят свое становление в период обучения в старших классах, что соответствует старшему подростковому возрасту. Следовательно, данный период является сензитивным к выбору стратегий, которые в будущем зафиксируются в поведении человека.

Ключевой стратегией совладания обучающихся старшеклассников считается поиск поддержки у общества. Данная стратегия является сильным ресурсом, так как помощь со стороны социума может смягчить влияние стрессогенных факторов на личность.

Второй значимой стратегией совладания является уход или избегание. Данная стратегия может зафиксироваться в качестве ведущей в ходе развития девиантного или зависимого поведения. Таким образом, формируется направленность на сиюминутное избегание перенапряжения эмоций, появляющегося в ситуации стресса.

Спецификой стратегий совладания у обучающихся 9–10 классов считается разрешение трудностей наряду с высоким уровнем эмоциональных реакций в ситуации стресса [3].

Многие исследователи отмечают, что период обучения в старших классах характеризуется недостатком сформированности стратегий совладания. Это связано с возрастной спецификой и спецификой поведения детей, а именно: агрессивность, недостаток контроля, неустойчивость самооценки [3];

Таким образом, старшим подросткам необходимо овладевать адаптивными стратегиями совладания, именно благодаря данным навыкам может формироваться поведенческая и эмоциональная саморегуляция, а следовательно эмоциональный интеллект, что позволит старшеклассникам наиболее успешно социализироваться и справляться с различными трудностями.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Академия, 2014. sВоронкова И.В., Воронкова Д.В. Эмоциональное

- выгорание и стратегии совладания сотрудников в различных организационных культурах Казань: «Отечество», 2015. – 136 с. – ISBN 978-5-9222-0809-3. – EDN DPYFPQ.
2. *Корсакова Л.И.* Копинг-поведение и защитные механизмы системы адаптации личности // Труды СГА., 2020. – № 8. С. 120–126.
 3. *Люсин Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. т. 10. № 1. – С. 82–118.
 4. *Scherer K.R., Shuman V.* Emotions, Psychological Structure of // International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences. Edition 2. – Oxford: Elsevier, 2001. – P. 526–533.

Семья и школа как факторы эмоционального благополучия подростка

Леньшина Д.Д.

Магистрант 1 курса,

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

Егорова М.А.

*профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора
В.А. Гуружапова»*

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

Ключевые слова: подросток, эмоциональное благополучие, тревожность, семья, академическая успеваемость

В современном мире все большее значение приобретают образование и воспитание эмоционально благополучной личности. Подростковый возраст является одним из самых сложных и ответственных периодов в жизни человека, когда формируются основные жизненные установки, ценности и представления о себе и окружающем мире. В этот период особенно важно создать условия для формирования и поддержания эмоционального благополучия подростка, которое будет способствовать его успешной адаптации в обществе, формированию здоровых межличностных отношений и профессиональной реализации.

Эмоциональное благополучие тесно связано с психологическим благополучием и играет важное значение для психологического здоровья человека, что обусловило **актуальность** проведенного исследования, **новизна** которого заключается в расширении научно обоснованных данных о субъективном благополучии в школе и семье современных подростков.

При определении эмоционального благополучия центральным аспектом является выявление и разграничение критериев эмоционального благополучия и неблагополучия [3]. Эмоциональное благополучие включает в себя несколько отличительных характеристик. К ним относятся: преобладание положительного эмоционального состояния, ощущение спокойствия, удовлетворенности и уверенности, субъективное переживание счастья, сохранение позитивного отношения к окружающим через доверие и заботу, а также отсутствие постоянной тревожности.

Целью данного исследования является анализ роли семьи и школы в формировании эмоционального благополучия подростка.

Решение **теоретических задач** исследования позволило определить его **методологическую основу**, которую представляют следующие

концепции: 1) субъективного благополучия личности (Э. Динер, К. Рифф, М. Ягода, Н.А. Батулин, Е.Е. Бочарова, П.П. Фесенко и др.); 2) тревожности как личностной характеристике подростка (И.В. Дубровина, Е.В. Иванова, В.Г. Казанская, Г.В. Резапкина и др.); 3) взаимоотношений подростка с родителями (А.И. Захаров).

Для решения **эмпирических задач** исследования были выбраны **методики**: «Определение уровня тревожности», автор Г.В. Резапкина; «Незаконченные предложения» автор М.Ю. Михайлина; САН (самочувствие, активность, настроение), авторы В.А. Доскин, М.П. Мирошников и др.

В исследовании приняли участие 68 обучающихся 14–15 лет из них 38 девочек и 30 мальчиков.

Методика «САН» предназначена для диагностики трех основных компонентов психоэмоционального состояния (эмоционального благополучия подростка): самочувствия, активности и настроения.

Методика «Определение уровня тревожности» направлена на выявление уровня тревожности, связанной с учебной деятельностью и отношениями со сверстниками и взрослыми.

Методика «незаконченные предложения» предназначена для диагностики когнитивного, эмоционального и поведенческого аспекта представлений ребенка о воспитании и отношениях с родителями, а также позволяет получить представление о том, как подростки воспринимают и взаимодействуют с окружающим миром; какие аспекты семейной жизни и взаимодействия с родителями влияют на их эмоциональное благополучие. Методика позволяет выделить факторы, связанные с уровнем эмоционального благополучия.

Результаты

Результаты диагностики по методике «САН» (самочувствие, активность и настроение) позволяют оценить психоэмоциональное состояние подростков и в целом их эмоциональное благополучие по трем факторам:

- самочувствие. Этот параметр оценивается как наиболее благоприятный, что связано с общим физическим здоровьем, уровнем комфорта или удовлетворенности базовыми потребностями.
- активность. Низкая оценка активности может указывать на физическую усталость, недостаток мотивации или чрезмерные нагрузки на работе или в повседневной жизни.
- настроение. Наиболее неблагоприятный показатель, который связан с психологическими факторами, такими как стресс, ссоры, тревожность, недостаток общения и позитивных эмоций.

Таблица 1
Уровни выраженности показателей функционального психоэмоционального состояния (результаты методики САН)

	Самочувствие		Активность		Настроение	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Благоприятное	42	62%	28	41%	22	32%
Неблагоприятное	26	38%	40	59%	46	68%

Распределение по уровням выраженности показателей функционального психоэмоционального состояния представлено на рис. 1.

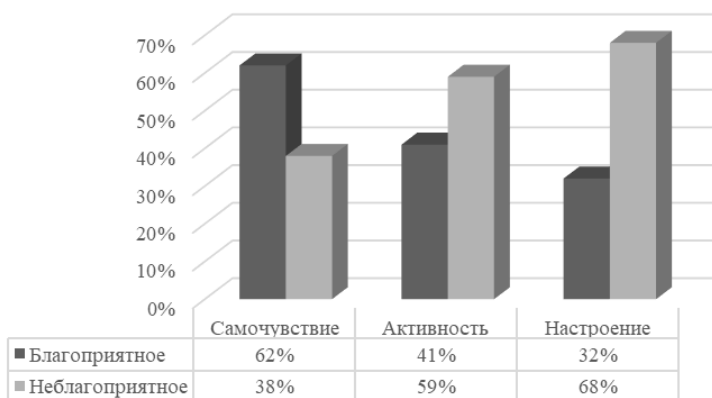


Рис. 1. Распределение по уровням выраженности показателей функционального психоэмоционального состояния, %

Результаты диагностики по методике «Определение уровня тревожности».

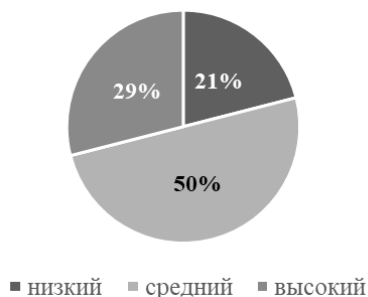


Рис. 2. Распределение по уровням выраженности тревожности, %

Результаты диагностики уровня тревожности показали, что 2/3 подростков имеют средний и высокий уровень тревожности, который может значительно влиять на их поведение, настроение и общее благополучие. Также методика показала, что наиболее распространенная причина тревожности – академическая успеваемость.

Результаты диагностики по методике «незаконченные предложения».

Таблица 2

**Наиболее часто встречающиеся ответы
(методика «Незаконченные предложения»)**

Варианты ответов	Частота, %
Эмоциональный аспект	
Страхи, связанные с одиночеством	20,6%
Страхи, связанные с семейными конфликтами	18,8%
Желание быть уважаемым/признанным	17,8%
Когнитивный аспект	
Позитивные методы воспитания (слова, любовь, разговоры)	29,6%
Недоверие и опасения по отношению к окружающим	34,3%
Представления о разговоре как приемлемом наказании	23,1%
Поведенческий аспект	
Неприемлемость насилия	78,6%
Отказ от насилия в воспитании	64,3%
Избегание конфликтов и напряжения	21,4%

Эмоциональный аспект. Преобладают эмоциональные страхи, связанные с определенными объектами, ситуациями и состояниями (одиночество, семейные конфликты, быть не принятым). Подростки испытывают потребность в эмоциональной поддержке, понимании и уважении со стороны окружающих.

Когнитивный аспект. Подростки предпочитают позитивные методы воспитания, основанные на общении и поддержке. Недоверие к окружающим может быть связано с опытом или обучением в семье.

Поведенческий аспект. Большинство подростков относятся к насилию негативно и стремятся избегать конфликты и агрессию. Подростки выражают намерение в будущем не использовать физическое насилие в воспитании своих детей и испытывают потребность в отдыхе и восстановлении после стрессовых ситуаций.

В целом, результаты контент-анализа показывают, что качество взаимодействия внутри семьи напрямую влияет на переживания подростка. Поддержка, любовь и уважение способствуют формированию здоровой самооценки и уверенности в себе, что, в свою очередь, помогает ребёнку

строить здоровые отношения в будущем. Родителям и педагогам необходимо уделять внимание эмоциональным потребностям подростков, развивать их навыки саморегуляции и формировать позитивные модели поведения в семье и обществе.

Выводы

На основе результатов можно сделать вывод, что настроение является наиболее уязвимым параметром эмоционального благополучия подростка, так как на благополучие влияют разнообразные сторонние факторы. Семейная и школьная обстановка играют ключевую роль в улучшении эмоционального благополучия подростка [1]. Они создают основу для развития его личности, формирования системы ценностей и жизненных установок. Результаты проведенного исследования подтверждают значимость роли семьи и школы в формировании эмоционального благополучия подростков. Высокий уровень тревожности, выявленный у значительной части исследуемых, указывает на необходимость разработки и внедрения комплексных мер по снижению уровня тревожности и улучшению эмоционального состояния подростков.

Особое внимание следует уделить академической успеваемости как одному из ключевых факторов, влияющих на уровень тревожности. Важно создать условия, при которых подростки будут чувствовать поддержку и понимание со стороны взрослых, что позволит снизить уровень тревожности, связанной с учёбой.

Также необходимо уделить внимание эмоциональным потребностям подростков, таким как потребность в эмоциональной поддержке, понимании и уважении. Развитие навыков саморегуляции и формирование позитивных моделей поведения в семье и обществе помогут подросткам справляться со стрессовыми ситуациями и улучшать своё эмоциональное состояние [4].

Таким образом, полученные результаты доказывают важность разработки комплексного подхода к оптимизации эмоционального благополучия подростков в семье и школе, что станет предметом нашего дальнейшего исследования.

Литература

1. *Александрова, Т.И.* Взаимосвязь эмоционального благополучия и детско-родительских отношений в подростковом возрасте / Т.И. Александрова, О.Б. Дутчина, Е.А. Бессонова // *International Journal of Medicine and Psychology*. – 2023. – Т. 6, № 5. – С. 212–216.
2. *Власова, Л.В.* поддержка эмоционального благополучия учеников в школе / Л.В. Власова// *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. – 2023. – № 6–3(81). – С. 23–27.
3. *Данилова, М.В.* Психоэмоциональное благополучие и особенности саморазвития подростков с разным семейным статусом / М.В. Данилова // *Психологическая наука и образование*. 2018. № 5. С. 40–50.

The Title of the Abstract

Lenshina D.D.

Master student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: lenshinadaria@yandex.ru

Egorova M.A.

Professor of the Department of Pedagogical Psychology

named after Professor V.A. Guruzhapov,

Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)

Moscow, Russia Federation

e-mail: egorovama@mgppu.ru

Keywords: adolescents, emotional well-being, anxiety, family, academic performance

Особенности учебной мотивации обучающихся 3-х и 5-х классов

Логинова Л.А.
магистрант,

Воронкова И.В.

к. психол. н., научный руководитель

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

e-mail: loginova@bk.ru

Ключевые слова: учебная мотивация, особенности учебной мотивации, обучающиеся 3-х и 5-х классов

Современная психолого-педагогическая наука активно исследует вопросы обучения и развития младших школьников. Особое внимание уделяется мотивации, так как она является ключевым фактором успешного освоения знаний и играет важную роль в формировании личности.

В постоянно меняющемся мире требования к обучающимся растут год от года. Современный мир предъявляет к школьникам всё более высокие требования. Объем знаний, которые необходимо усвоить, постоянно увеличивается. Для того, чтобы школьники не просто запоминали информацию, но и осмысленно ее усваивали, необходимо формировать у них устойчивую учебную мотивацию. Формирование учебной мотивации обучающихся составляет фундамент учебной деятельности школьников.

В целом, учебная мотивация обучающихся во всем многообразии своих аспектов относится к разряду наиболее сложных и недостаточно решенных вопросов психологической и педагогических наук.

Проблеме изучения мотивации посвящены труды Л.И. Божович, А.Д. Андреевой, Л.И.Ю. Кулагиной, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной и других [1, 2, 3, 4]. В основном, исследователи определяют мотивацию как ведущий фактор активности человека, характеризующий внутреннее побуждение обучающегося к различным сторонам его обучения в школе.

Развитие учебной мотивации у младших школьников и младших подростков имеет особенности. Л.И. Божович отмечала: «...Для детей разного возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие – второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения» [1].

Целью данного исследования стало выявление особенностей учебной мотивации обучающихся 3-х и 5-х классов.

В нем приняло участие 46 обучающихся 3-х и 5-х классов образовательной организации г. Москвы.

Методы и методики

В рамках исследования использовались следующие методики:

- Методика изучения мотивационной сферы учащихся, М.В. Матюхина
- Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению, модификация А.Д. Андреевой
- Опросник школьной мотивации «Что мне нравится в школе...» Н.Г. Лускановой

Для проверки достоверности полученных результатов проводилась математическая обработка данных в программе IBM SPSS Statistics Subscription. (применялся критерий Манна-Уитни для выявления различий между двумя независимыми выборками).

Обсуждение результатов

Анализ результатов *методики М.В. Матюхиной* позволил выявить следующие различия в структуре мотивов обучающихся 3-х и 5-х классов (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнительное распределение учебных мотивов обучающихся 3-х и 5-х классов

№	Виды мотивов	3 класс	5 класс	Виды мотивов
1	Мотив долга и ответственности	4	1	Мотив долга и ответственности
2	Мотив благополучия	3	2	Мотив благополучия
3	Мотив престижа	7	5	Мотив престижа
4	Мотив самоопределения и самосовершенствования	1	3	Мотив самоопределения и самосовершенствования
5	Мотив избегания неудачи	5	4	Мотив избегания неудачи
6	Учебно-познавательные мотивы процесса учения	6	7	Учебно-познавательные мотивы процесса учения
7	Учебно-познавательные мотивы содержания учения	2	6	Учебно-познавательные мотивы содержания учения

У обучающихся 3-го класса на первое место выходит мотив самоопределения и самосовершенствования, почти 74% от числа испытуемых, что говорит о том, что обучающиеся 3 класса непосредственно понимают, что им необходимо постоянное и непрерывное образование и реализация своих способностей, и осознают, что они сами в ответе за свое далекое будущее. На втором по значимости месте, находится учебно-познавательный мотив содержания учения, почти 57% от всего числа испытуемых. Данное распределение мотивов неслучайно, ведь мотив содержания учения

характеризует обучающихся стремлением к овладению новыми знаниями, поиском новой интересной и полезной информации и прониканием в самую суть всех явлений. На третьем месте находится мотив благополучия, 42% от всего числа испытуемых, характеризует обучающихся в стремлении получить одобрение со стороны учителей, родителей и своих сверстников, желание получить хорошую отметку.

Полученные данные подтверждают данные, полученные М.В. Матюхиной, о том, что для младших школьников «наиболее значимы такие широкие социальные мотивы, как мотивы самосовершенствования (быть культурным, развитым) и мотивы самоопределения (после школы продолжать учиться, работать). Ребенок осознает общественную значимость учения, и это создает личностную готовность к учению в школе. Эти мотивы – результат социальных влияний» [4].

Тогда как, у обучающихся 5 класса на первое место выходят мотивы долга и ответственности, почти 87% от числа испытуемых, что говорит о том, чувство долга для них является главным критерием обучения в школе, они особо переживают и чувствуют ответственность перед тем, как надо поступить, и как надо сделать. На втором по значимости месте, находится мотив благополучия, 74% от всего числа испытуемых, который характеризует обучающихся в стремлении получить одобрение со стороны учителей, родителей и своих сверстников, желание получить хорошую отметку. Для подростка очень важна оценка его способностей и деятельности. М.В. Матюхина отмечает, что «нередко же смысл оценки для подростка выступает в стремлении добиться успеха в учебном процессе и тем самым получить уверенность в своих умственных способностях и возможностях» [4]. На третьем месте находится мотив самоопределения и самосовершенствования, почти 65,2% от числа испытуемых, что означает, что младшие подростки также чувствуют свою ответственность перед будущим и непосредственно понимают зачем им необходимо обучение.

В ходе проведения *методики А.Д. Андреевой* для каждого обучающегося 3-го и 5-го класса были получены средние арифметические показатели результатов по шкалам: познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев.

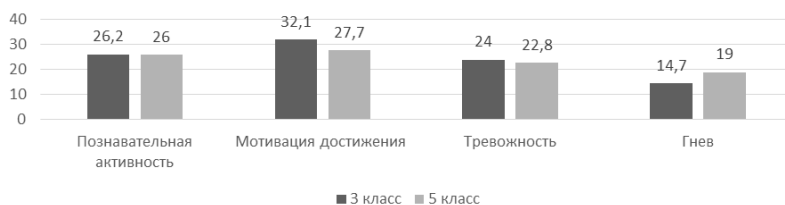


Рис. 1. Эмоциональное отношение к учению обучающихся 3-х и 5-х классов (методика А.Д. Андреевой)

Анализ результатов (рис. 1), позволяет сделать выводы, что познавательная активность и мотивация достижения у обучающихся 3 класса несколько выше, чем у обучающихся в 5 классе.

Для сравнения показателей шкал познавательной активности и мотивации достижения у двух независимых выборок использовался критерий U-Манна-Уитни.

По шкале познавательная активность эмпирическое значение $U_{эмп}$ (226.5) находится в зоне незначимости, что позволяет сделать вывод, что у обучающихся 3-х и 5-х классов различий в познавательной активности не обнаружено. По шкале мотивация достижения эмпирическое значение $U_{эмп}$ (138) находится в зоне значимости, что позволяет сделать вывод, что у обучающихся 3-х и 5-х классах есть отличия в переживании успеха (мотивации достижения).

Методика Н.Г. Лускановой применялась для определения уровня школьной мотивации у обучающихся 3-го класса и обучающихся 5-го класса.

Полученные результаты представлены на рисунке 2.

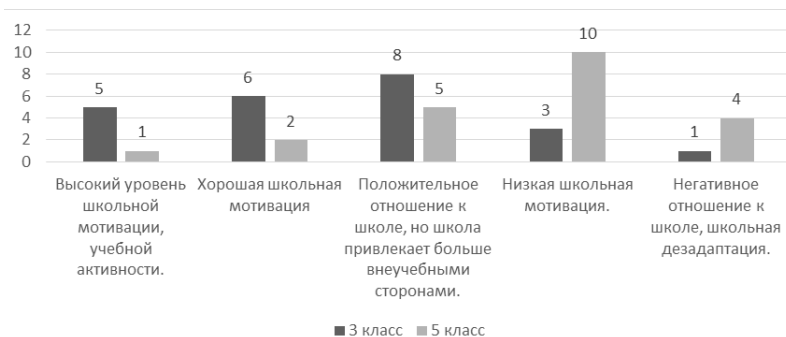


Рис. 2 Уровень учебной мотивации и эмоциональное отношение к учению обучающихся 3-х и 5-х классов

В целом можно отметить, что у обучающихся 3 класса уровень школьной мотивации выше, чем у младших подростков. Обучающиеся 3 класса положительно настроены по отношению к учению, чувствуют себя эмоционально комфортно в школе, ими принята роль ученика, присуща высокая учебная активность и устойчивые познавательные интересы.

Высокий уровень школьной мотивации выявлен у 22% 3 класса, тогда как в 5 классе по результатам высокий уровень только у 1 ребенка (4%). Обучающиеся с высоким уровнем мотивации отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования.

Хорошую школьную мотивацию имеют 26% обучающихся 3 класса и 9% обучающихся 5 класса. Данная группа детей успешно справляется с учебной деятельностью. Этот уровень мотивации является нормой.

34% обучающихся 3 класса и 22% обучающихся 5 класса имеют положительное отношение к школе, но школа привлекает детей внеучебной деятельностью. Эти дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками.

Низкий уровень мотивации в большей мере наблюдается у обучающихся 5 класса (10 человек= 43%), а у обучающихся 3 класса (3 человека= 13%). Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьёзные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация наблюдается у четырех обучающихся 5 класса (17%) и у одного (4%) обучающегося 3 класса. Такие дети испытывают серьёзные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Иногда даже обучающиеся могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

Для сравнения двух независимых выборок использовался критерий У-Манна-Уитни.

По методике Н.Г. Лускановой эмпирическое значение $U_{эмп}$ (128.5) находится в зоне значимости, что позволяет сделать вывод, что у обучающихся 3-х и 5-х классах есть отличия в уровне учебной мотивации: обучающиеся 3 класса имеют в основном положительное отношение к школьной среде и уровень учебной мотивации находится в средних и высоких показателях, тогда как в 5 классе имеется иная тенденция, к негативному отношению к школе и низкому уровню учебной мотивации.

Заключение

В результате проведенного эмпирического исследования особенностей учебной мотивации обучающихся 3-х и 5-х классов были получены следующие результаты:

Среди учебных мотивов у обучающихся 3 класса на важное место выступают: мотив самоопределения и самосовершенствования, учебно-познавательные мотивы содержания учения и мотив благополучия. В то время как в 5 классе на первое место выходят: мотив долга и ответственности, мотив благополучия и мотив самоопределения и самосовершенствования.

На этапе обучения в 5 классе наблюдается отрицательная динамика учебной мотивации: обучающиеся, в частности, имеют низкую учебную мотивацию и негативное отношение к школе. Положительное отношение к школе и хороший уровень учебной мотивации сохраняется у обучающихся 3 класса.

Литература

1. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка. / Л.И. Божович. // Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Воронеж: Ин-т практической психологии, 2015. – 255 с.
2. *Воронкова И.В.* Особенности коммуникативных компетенций, учебной мотивации и эмоционального отношения к учению младших школьников / И.В. Воронкова, М.Д. Расторгуева, М.О. Енукова // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20, № S1. – С. 98–105. – EDN FTZSNY.
3. *Кулагина И.Ю.* Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 100–109. DOI: 10.17759/chp.2015110309
4. *Матюхина, М.В.* Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 2014. – 144 с.
5. *Фридман Л.М., Кулагина, И.Ю.* Мотивация учения // Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 2018. – 229 с.

Особенности вербального воображения дошкольников с нарушениями речи

Лукьянова Е.С.

магистрант

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: lukianova.elizabeta@gmail.com

Комарова О.Н.

кандидат психологических наук, доцент

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: komarovaon@mgpu.ru

Ключевые слова: воображение, речь, дошкольник, нарушения речи, вербальное воображение

Речь неразрывно связана с мыслительными процессами ребенка и является средством общения со взрослым и сверстниками, а также показателем сформированности готовности к школьному обучению.

Воображение на протяжении многих лет является популярным объектом исследования ученых, ему посвящено много научных работ, но лишь в некоторых из них освещается вопрос взаимосвязи воображения и речи.

Выдающийся педагог, основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский основой для развития воображения считал природное и предметное окружение, использование картин и игрушек, то есть наглядного обучения в качестве основополагающего фактора. Также отмечал важность самостоятельного обучения, которая должна выражаться в умении своими словами передать окружающим собственные мысли.

Советский педагог, одна из создателей дошкольной педагогики в России Е.И. Тихеева внесла вклад в изучение воображения детей в дошкольном возрасте. Она придавала большое значение взаимосвязи воображения и сенсорного, познавательного развития. Для обогащения представлений Е.И. Тихеева рекомендовала читать и рассказывать детям литературные отрывки, знакомить их с художественной литературой. Для повышения наглядности использовать в беседе с детьми картины, предметы, указывать на события окружающей среды [5].

Благодаря развитию воображения ребенок начинает представлять то, что никогда не видел, и размышлять об этом, он способен создать отдельные образы, не связанные с происходящими в данный момент событиями.

Большинство исследователей воображения отдает предпочтение его изучению именно в дошкольном детстве. Это объясняется тем, что воображение является новообразованием дошкольного возраста, и именно этот период считается самым чувствительным для его развития [3; 4].

Е.А. Сошина, В.П. Глухов, Ж.И. Журавлева, Е.Г. Речицкая, Е.С. Слепович, Е.А. Медведева, Т.С. Овчинникова, Н.А. Пасынкова, Е.Е. Кравцова, Е.Е. Сапогова, Л.Г. Попова и другие при изучении воображения детей с речевыми нарушениями указывали, что оно развивается по той же траектории, что и у детей с нормативным речевым развитием, но с некоторыми особенностями и в более медленном темпе [2].

Даже при фонетико-фонематических нарушениях речи продукты воображения менее гибки и оригинальны. Предложенный сюжет сводится к пересказу знакомой ребенку ситуации или сказки [1].

С целью выявления особенностей вербального воображения старших дошкольников с речевыми нарушениями в сравнении со сверстниками с нормативным речевым развитием нами было организовано и проведено эмпирическое исследование. Оно осуществлялось на базе Государственного бюджетного учреждения города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы», территориальное отделение «Текстильщики-1» и Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1158» (дошкольное отделение).

В исследовании приняли участие 34 старших дошкольника в возрасте от 5,5 до 7 лет среди которых 17 детей с речевыми нарушениями (8 – с общим недоразвитием речи (ОНР) 3–4 уровня речевого развития; 9 – с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) и 17 детей с нормативным речевым развитием.

Обучающимся предлагались задания составить рассказ:

- по нескольким сюжетным картинкам;
- по одной сюжетной картине;
- на основе личного опыта (по представлению);
- по данному началу (зачину);
- с помощью метода «фантастических гипотез».

Для выявления особенностей вербального воображения старших дошкольников с речевыми нарушениями нами были подобраны диагностические задания, которые позволили провести оценку продуктов речевой деятельности детей по следующим компонентам и параметрам:

- самостоятельность выполнения задания,
- гибкость,
- находчивость при решении творческой задачи,
- продуктивность,
- оригинальность продукта речевой деятельности,
- скорость выполнения задания.

Сумма результатов выполнения всех диагностических заданий позволяет сделать вывод об уровне сформированности воображения при составлении творческого рассказа у детей старшего дошкольного

возраста с речевыми нарушениями и без них (количественная оценка) (рисунок 1).

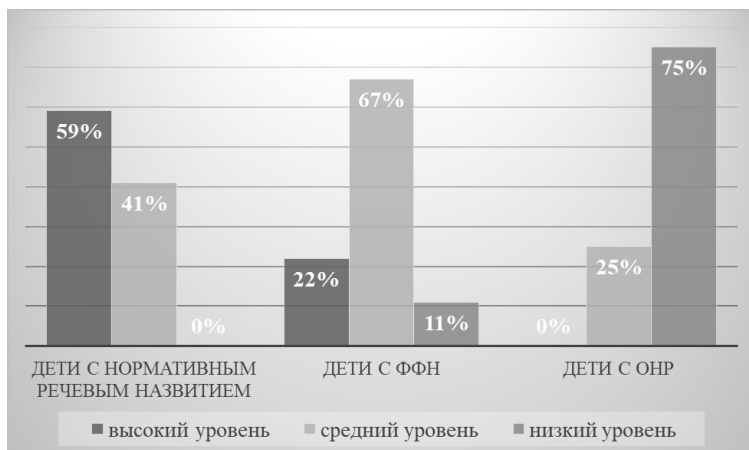


Рис. 1. Процентное распределение по уровням развития вербального воображения дошкольников с нормативным речевым развитием, ФФН и ОНР

Высокий уровень развития вербального воображения был выявлен только у обучающихся с нормативным речевым развитием (59%) и ФФН (22%). На этом уровне ребенок самостоятельно или с небольшой помощью взрослого при составлении связного высказывания продемонстрировал наличие трех структурных частей рассказа (начала, середины, конца), безошибочно установил причинно-следственные связи, использовал различные средства словесной характеристики предметов (определения, сравнения, эпитеты, метафоры и т.п.). При составлении творческих рассказов самостоятельно или при небольшой поддержке взрослого давал объяснение происходящих событий, творческая задача была решена, представленный сюжет достаточно информативен и оригинален.

Пример. Ребенку была дана инструкция: «Давай пофантазируем. Представь, что было бы, если сейчас к нам в кабинет внезапно зашел настоящий крокодил?».

Образец детского высказывания: «Это был бы цирковой крокодил. Он умеет ходить на задних лапах, а в передних держит гармошку, как крокодил Гена. И песни играет на ней. Он бы зашел, сел на тот стул и стал бы играть... (вопрос взрослого «Как бы ты себя повел?») Я бы танцевал и пел с вами. Праздник устроили бы. Потому что у крокодила день Рождения. И шарики ему подарили. С картинками на них. Разноцветные. Он был бы рад».

Средний уровень развития вербального воображения продемонстрировали как обучающиеся с нормативным речевым развитием (41%), так и обучающиеся с речевыми нарушениями (с ФФН – 67%, с ОНР – 25%). Ребенок на этом уровне с помощью взрослого установил причинно-следственные связи, но мог упустить отдельные моменты, в целом не нарушающие логики рассказа. Творческий рассказ был составлен с применением наводящих вопросов взрослого, соответствовал по содержанию предложенной теме, представленный сюжет был достаточно информативен, но недостаточно оригинален.

Низкий уровень развития вербального воображения продемонстрировали только дети с речевыми нарушениями (с ФФН – 11%, с ОНР – 75%). Рассказы были составлены ими по наводящим вопросам взрослого, при этом не обозначена одна или две структурные части рассказа. В ней не отражены некоторые существенные моменты или рассказ подменяется перечислением действий. Нередко отмечается нарушение логико-грамматической последовательности событий, линия повествования резко обрывается или «скачет», затрагивая то один сюжет, то другой. Творческий рассказ составлен целиком по наводящим вопросам, беден по содержанию, продукт речевой деятельности недостаточно оригинален, «схематичен».

Образец детского высказывания после предъявления инструкции: «Такого не бывает... (взрослый «А ты представь себе, что такое произошло, пофантазируй»)... Мы бы напугались крокодила... (вопрос взрослого «Почему?») Он был страшный и зубонький... И хотел всем съесть... (вопрос взрослого «Как бы ты себя повел?») Я бы в окно выпрыгнул и там позвал папу... (вопрос взрослого «Твой папа нам помог? Чем закончилась бы история?») Да, он бы убил дракона».

Результаты проведенного исследования показали, что вербальное воображение старших дошкольников с речевыми нарушениями развивается в более медленном темпе, чем у их сверстников, не испытывающих речевых трудностей. Это проявляется в содержательной и формальной характеристиках, «шаблонности» творческих высказываний, что ученые объясняют неумением переносить полученные художественные представления в собственную речевую практику. Сюжет является основой творческого повествования, определяет последовательность и логику событий, придает связность, цельность и оригинальность рассказу ребенка. Стоит отметить, что дети с речевыми нарушениями испытывают трудности в грамотном внутреннем и/или внешнем оформлении высказывания, затрачивают больше времени на формулирование и оформление своей мысли, что также сказывается на оригинальности продукта воображения.

Литература

1. Журавлева, Ж.И. Исследование творчества детей с нормальным и нарушенным развитием в отечественной психологии / Ж.И. Журавлева // Специальная педагогика и специальная психология: сборник науч. ст. участников V Междунар. теоретико методологического семинара – 2013. – С. 40–45.
2. Журавлева, Ж.И. Развитие детского творчества в онтогенезе и дизонтогенезе / Ж.И. Журавлева // Специальное образование. – 2016. – № 3 (43) – С. 22–29.
3. Кравцов, Г.Г. Воображение и творчество: культурно-исторический подход / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – Текст: электронный // Психолого-педагогические исследования: электронный журн. – 2019. – 11. – № 1. – С. 1–11. – URL: <http://psyedu.ru>.
4. Максимова, С.В. Творчество: созидание или деструкция / С.В. Максимова. – Москва: Академический проект, 2006. – 222 с.
5. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – Москва: Просвещение, 2005. – 159 с.

**features of the verbal imagination
of preschoolers with speech disorders**

Lukyanova E.S.

Master's degree student

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

e-mail: lukyanova.elizabeta@gmail.com

Komarova O.N.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

e-mail: komarovaon@mgpu.ru

Keywords: imagination, speech, preschooler, speech disorders, verbal imagination

Проблема развития художественно-образного мышления у детей в обучении искусству игры на фортепиано

Майорова С.А.

магистрант,

*Санкт-Петербургский государственный
университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: st134057@student.spbu.ru*

Даринская Л.А.

*Доктор педагогических наук, профессор
кафедры психологии образования и педагогики,
Санкт-Петербургский государственный
университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: l.darinskaja@spbu.ru*

Ключевые слова: художественно-образное мышление, творчество, музыка, подростковый возраст

Большое внимание ученых в области психологии и педагогики уделяется проблемам творчества и творческого развития. Немало изысканий в этом направлении проведено и в науках, изучающих музыку. Среди них особое место отводится исследованиям процесса развития художественно-образного мышления детей, в частности, при обучении искусству игры на фортепиано. Анализ работ в этом направлении позволил выявить противоречие между необходимостью творческого подхода обучающихся к интерпретации музыкального произведения и недостаточным вниманием педагогов к развитию у них художественно-образного мышления, способствующего восприятию и воспроизведению музыки.

Этим противоречием обусловлена **актуальность** исследования и его **проблема**: какие психологические условия содействуют развитию художественно-образного мышления у младших подростков в обучении искусству игры на фортепиано?

Цель исследования: выявить психологические условия развития художественно-образного мышления у младших подростков в обучении искусству игры на фортепиано.

Объект исследования: процесс развития художественно-образного мышления у младших подростков в музыкальном образовании.

Предмет исследования: психологические условия развития художественно-образного мышления у младших подростков в обучении искусству игры на фортепиано.

Гипотеза исследования: развитию художественно-образного мышления у младших подростков в обучении искусству игры на фортепиано способствует комплекс психологических условий:

- позитивная мотивация к обучению игре на фортепиано;
- интеллектуальные умения в освоении художественно-образного содержания музыки;
- эмоциональная отзывчивость.

Задачи исследования:

- рассмотреть проблемы развития художественно-образного мышления в теории и практике музыкального образования;
- определить сущность и структуру художественно-образного мышления;
- выявить особенности развития художественно-образного мышления у младших подростков;
- обосновать психологические условия, содействующие развитию художественно-образного мышления у младших подростков в обучении искусству игры на фортепиано;
- провести эмпирическое исследование, обобщить его результаты, сделать выводы.

Новизна исследования: обоснованы психологические условия, содействующие эффективному развитию художественно-образного мышления у младших подростков в процессе музыкального образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении знаний в области теории музыкально-исполнительского искусства.

Практическая значимость исследования: полученные результаты могут найти применение в обучении детей игре на музыкальных инструментах в дополнительном образовании.

В теоретической части исследования необходим анализ трудов в области психологии творчества и искусства. В концепциях ряда ученых художественное мышление выделяется как образное, специфика которого состоит в воплощении выразительности образного содержания художественного произведения (А.Г. Маклаков, С.Л. Рубинштейн). Следует отметить, что художественно-образное мышление рассматривается в единстве интеллектуального и эмоционального (С.Л. Рубинштейн), и его развитие обусловлено механизмами творческого развития личности (Л.С. Выготский, В.М. Аллахвердов и др).

Особый интерес представляют работы в области обучения фортепианному искусству в детском возрасте (И.В. Казунина, А.В. Малинковская, Г.Г. Нейгауз, М.А. Рычкова, С.И. Савшинский, С.Е. Фейнберг, И.А. Хотенцева и др.), а также в сфере музыкознания, характеризующие специфику музыкального искусства как интонационного (Б.В. Асафьев, Е.М. Орлова).

Для музыканта исполнение музыкального произведения – это процесс воплощения его художественно-образного содержания, созданного композитором. Работа над пониманием и воплощением художественного образа в звучании инструмента является процессом его художественной интерпретации, составляющей содержание творческой деятельности музыканта-исполнителя (Н.П. Корыхалова). Процесс интерпретации музыкального произведения включает этапы: создание художественно-образного замысла, его воплощение в звучании инструмента и реализация в сценическом исполнении произведения. В данном процессе развитие художественно-образного мышления стимулирует творческое развитие музыканта-исполнителя.

Как отмечал выдающийся пианист и педагог Г.Г. Нейгауз, в обучении детей игре на фортепиано важно работать над пониманием художественно-образного содержания произведения при его восприятии уже в нотном тексте. В дальнейшей работе за инструментом это способствует достижению нужного качества звучания инструмента и зависит от степени развития у исполнителя художественно-образного мышления. Что, в свою очередь, связано с развитием художественно-образных представлений и пониманием особенностей интонационного содержания выразительных средств музыки – мелодии, тембра, гармонии, лада, динамики, формы, для чего необходимы интеллектуальные умения.

Развитие художественно-образного мышления осуществляется в единстве с развитием музыкальных способностей. Развитие ладового чувства, чувства музыкального ритма, музыкально-слуховых представлений как ведущей способности – необходимый компонент освоения музыкальной деятельности (Б.М. Теплов).

В результате анализа литературы и педагогического опыта обучения фортепианному искусству были выявлены психологические условия, содействующие эффективному развитию художественно-образного мышления у детей. Среди них: позитивная мотивация к обучению игре на фортепиано, в том числе «эйфорическая» как проявление увлеченности исполнительским процессом; интеллектуальные умения в освоении художественно-образного содержания музыки; эмоциональная отзывчивость.

Для проверки психологических условий развития художественно-образного мышления у детей было проведено эмпирическое исследование.

Методы исследования:

- теоретические: контент-анализ литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: тестирование, опрос; для изучения мотивации – методика Спилберг-Андреевой «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах

школы» и методика развития «эйфорической» мотивации Н.Э. Таракановой; для определения эмоциональной отзывчивости – модифицированный основной опросник по диагностике эмоциональной отзывчивости Т.А. Адмакиной; для выявления уровня развития интеллектуальных умений – авторская анкета «Диагностика интеллектуальных умений у детей в обучении игре на фортепиано»;

– статистические методы обработки данных.

Выборка исследования: младшие подростки 12–14 лет (мальчики и девочки), обучающиеся в детской музыкальной школе, всего 19 человек, которые будут распределены на контрольную (10 человек) и экспериментальную (9 человек) группы.

На констатирующем этапе эксперимента проводится диагностика у испытуемых позитивной, в том числе «эйфорической» мотивации, интеллектуальных умений и эмоциональной отзывчивости.

На формирующем этапе эксперимента на занятиях в экспериментальной группе применяется комплекс методических заданий, рекомендуемых для развития позитивной и «эйфорической» мотивации. На развитие интеллектуальных умений участников эксперимента направлены методы совершенствования интонационно-образных способов мышления и приемы формирования навыков исполнительского мастерства. Для развития эмоциональной отзывчивости применяются методы, направленные на понимание и распознавание эмоций и их моделирование в музыкальной деятельности.

Результаты диагностики на контрольном этапе покажут динамику развития позитивной, в том числе «эйфорической» мотивации, интеллектуальных умений, эмоциональной отзывчивости у младших подростков экспериментальной группы.

Литература

1. Об искусстве фортепианной игры. Г.Г. Нейгауз. Записки педагога. 5-е изд.-М.: Музыка, 1988.- 240 с.
2. *Красноцветова И.В.* Формирование и развитие образно-удожественного мышления у юных музыкантов в процессе обучения игре на фортепиано // Педагогическая наука и практика. 2014. № 3 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie-obrazno-hudozhestvennogo-myshleniya-u-yunyh-muzykantov-v-protseesse-obucheniya-igre-na-fortepiano> (дата обращения: 16.10.2024).
3. *Морева Е.А., Крутикова Т.В.* Формирование образно-художественного мышления на уроках музыки // Таврический научный обозреватель. 2016. № 9 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obrazno-hudozhestvennogo-myshleniya-na-urokah-muzyki> (дата обращения: 16.10.2024).
4. *Чжао И., Юдин А.П.* Развитие образного мышления китайских учащихся в процессе обучения игре на фортепиано //

- Преподаватель XXI век. 2024. № 2–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-obraznogo-myshleniya-kitayskih-uchaschihsya-v-protsesse-obucheniya-igre-na-fortepiano> (дата обращения: 16.10.2024).
5. *Hanneke Grootenboer*. Visual Thinking: Art as a Form of Thought / Hanneke Grootenboer//THE PHILOSOPHER. – 2021. – № 4. – p.36–43 URL: <https://www.thephilosopher1923.org/post/visual-thinking-art-as-a-form-of-thought> (Accessed 16.10.2024).

The problem of development of artistic and visual thinking of children in teaching the art of playing the piano

Maierova S.A.

Graduate student

St. Petersburg State University (SPBU), St. Petersburg, Russia

e-mail: st134057@student.spbu.ru

Darinskaya. L.A.

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

in the Department of Psychology of Education

St. Petersburg State University (SPBU), St. Petersburg, Russia

e-mail: l.darinskaja@spbu.ru

Keywords: artistic and visual thinking, creation, music, adolescence

Проблема развития эмоционального интеллекта ребенка средствами искусства в системе современного дошкольного образования

Марчукова Е.П.

магистрант,

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация,
e-mail: elena-5-00@mail.ru*

Малявина С.С.

кандидат психологических наук, доцент,

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

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дошкольное образование, средства искусства, нравственность, мораль

В современной психологии в рамках изучения интеллектуальных возможностей человека наблюдается явное смещение акцента с исследования проблемы становления логических, аналитических способностей личности на вопросы развития ее социальных и коммуникативных навыков. Если понятие коэффициента интеллекта (IQ) стало категорией научной психологии более ста лет назад, то эмоциональный интеллект (EQ) стал предметом исследования только с конца двадцатого века. Психологи начали отмечать, что формирование у человека способности воспринимать и идентифицировать свои чувства является важнейшим показателем развития его как личности. К этому выводу пришли Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Д.В. Люсин и другие. А исходя из того, что основа коммуникативных навыков и социальных компетенций личности закладывается уже с раннего возраста, психологи начинают исследовать проблему развития эмоционального интеллекта у детей уже в дошкольном возрасте (И.Н. Андреева, Н.С. Ежкова, А.О. Куракина, М.А. Нгуен, А.И. Савенков и др.). Анализ имеющихся исследований по проблеме развития эмоционального интеллекта позволил нам выявить противоречие между её актуальностью, высоким уровнем разработанности и недостаточностью исследований, касающихся закономерностей и механизмов развития EQ в дошкольном возрасте, а тем более, в рамках организованного воспитания: дошкольных образовательных учреждений и организаций дополнительного образования.

Исходя из принципов деятельностного подхода, лежащего в основе современных ФГОС ДО, мы выдвинули гипотезу о том, что личностные навыки дошкольника в целом и составляющие эмоционального интеллекта,

в частности, наиболее эффективно могут развиваться в процессе деятельности и, конкретнее, творческой деятельности и средствами искусства.

Творческая деятельность и искусство помогают дошкольнику активизировать свои эмоции и чувства, адекватно их выражать, понимать чужие. Погружение ребенка в мир искусства считается основой процесса гармонизации его личности. Дошкольники, в силу особой возрастной восприимчивости, легко идентифицируют себя с героями, оценивают их поступки, определяют настроения, проблемы любимых персонажей, сопереживают им, при этом могут испытывать большой спектр эмоций. Кроме того, перенесение дошкольниками своих чувств через различные виды искусства помогает задействовать и корректно их выражать, давать выход отрицательным эмоциям.

Проанализировав развивающий потенциал различных направлений искусства (художественная литература, театральная деятельность, изобразительная деятельность, музыкальная и танцевальная терапии, киноискусство), которые применяются сегодня для развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста в системе ДОО, мы сделали вывод о том, что они действительно способствуют становлению у детей-дошкольников навыков определения своих эмоций, учат распознавать эмоциональные состояния других, осознавать свое эмоциональное отношение к миру, а также позволяют свободно самовыражаться, используя вербальные и невербальные средства общения.

Таким образом, методология нашей работы связана с исследованием проблемы эффективной организации процесса развития эмоционального интеллекта дошкольников средствами искусства. Научная новизна и практическая значимость нашего исследования опосредованы разработкой и апробацией авторской программы по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с помощью средств искусства.

На начальном этапе исследования нами решались задачи обобщения имеющихся подходов и ракурсов изучения эмоционального интеллекта в современной психологии, теоретического анализа особенностей развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста, а также обоснования эффективности тех или иных средств искусства в процессе развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.

Теоретический анализ научной и научно-методической литературы, посвященной исследованию эмоционального интеллекта и его развитию у детей дошкольного возраста, позволяет сделать следующие выводы и увидеть некоторые противоречия.

Во-первых, сегодня существуют различные подходы к пониманию эмоционального интеллекта и описанию моделей его функционирования. Так, в современной психологии широко применяются три модели:

1. модель эмоционального интеллекта Дж. Мэйера – П. Сэловейя – Д. Карузо, ориентированная на важность распознавания и управления своими эмоциями и повышение эффективности мышления с помощью них;
2. модель эмоционального интеллекта Д. Гоулмана, где больший акцент направлен на способность понимать и управлять не только собственными эмоциями, но и эмоциями, поведением других людей, обеспечивая тем самым эффективное социальное взаимодействие;
3. модель эмоционального интеллекта Р. Бар-Она, включающая пять основных сфер личной компетентности (внутриличностная, межличностная, адаптивная, сфера управления стрессом, сфера общего настроения), каждая из которых включает в себя соответствующие способности.

В отечественной психологической науке известна модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина. Она включает в себя внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект и предполагает актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, которые должны быть связаны друг с другом. Особенность модели в том, что способность к пониманию эмоций и управлению ими очень тесно связана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т.е. с интересом к внутреннему миру людей, и не является сугубо когнитивной способностью.

Во-вторых, мы выявили, что в дошкольном возрасте начинается интенсивное развитие основных составляющих эмоционального интеллекта: навыков идентификации своих эмоций и чувств, умений эмоционального самоконтроля, способностей определять эмоции и чувства других. При этом все это проходит через призму установленных социальных норм, общественных правил, преимущественно коллективных ценностей над индивидуальными, то есть способности индивидуума подчинять свои действия общей необходимости и нравственности.

В-третьих, мы пришли к выводу, что наиболее эффективными средствами искусства, применяемыми для развития эмоционального интеллекта у детей современными исследователями и практиками, считаются:

1. художественные произведения, имеющие в своем составе такие структурные компоненты, как игро-сказки, упражнения, этюды на сказочные сюжеты;
2. театрализованные игры, детские театрализованные представления, музыкальный театр, где дети могут быстро и легко меняться персонажами, имеют возможность ощутить себя в разных сюжетных линиях на противоположных ролях, т.е. децентрироваться, что и влияет на формирование эмоционального интеллекта;
3. изобразительная деятельность (в рамках арт-терапии), которая дает возможность выразить эмоции через бумагу, карандаши, краски и другие средства для творчества;

4. музыка и музыкальные произведения, помогающие активизировать и понять чувства, настроения, ритм, сформировать эмоциональную отзывчивость.

Решение поставленных задач позволило нам определить ряд противоречий, определивших ход наших последующих этапов исследования.

А именно:

- в современной психологии нет единого общепринятого понятия эмоционального интеллекта; в разных концепциях он трактуется по-разному, но, при этом, все определения сводятся к тому, что эмоциональный интеллект – способность к пониманию своих и чужих эмоций, чувств и переживаний для эффективного и гармоничного взаимодействия с окружающим миром;
- в отечественной психологической литературе не часто выделяется проблема развития эмоционального интеллекта дошкольников, чаще говорится об эмоциональной сфере личности ребенка и необходимости ее формирования, которая включает в себя только усвоение детьми определенных норм и правил морали, формирование нравственных качеств;
- основные способы, методы и средства развития эмоционального интеллекта, которые внедрялись до недавнего времени в систему дошкольного образования, были нацелены на становления нравственных ориентиров, что невозможно без развитой способности ребенка чувствовать эмоции окружающих.

Таким образом, полученные результаты законченного теоретического этапа нашей работы позволяет нам ориентировать цель исследования на положение о том, что эмоциональный интеллект, нравственность и мораль считаются смежными направлениями психического развития детей дошкольного возраста. Данная закономерность должна определять принципы психолого-педагогической деятельности по развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста средствами искусства.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо-Пресс, 2023. – 416 с.
2. *Микляева, Н.В.* Развитие эмоционального и социального интеллекта у дошкольников: методическое пособие / Н.В. Микляева. – М.: АР-КТИ, 2019. – 160 с.
3. *Экман, П.* Психология эмоций / П. Экман. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2021. – 464 с.

The problem of developing a child's emotional intelligence through art in the system of modern preschool education

Marchukova E.P.

*Master's student,
Volgograd State Social and Pedagogical University
(VGSPU), Volgograd, Russian Federation,
e-mail: elena-5-00@mail.ru*

Malyavina S.S.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Volgograd State Social and Pedagogical University
(VGSPU), Volgograd, Russian Federation,
e-mail: svetlana.malyavina@gmail.com*

Keywords: emotional intelligence, preschool education, means of art, morality, morality

Коммуникативные трудности в системе межличностных отношений подростков

Миронова Т.Ю.

магистрант,

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

e-mail: t.y.mironova@yandex.ru

Ключевые слова: подростки, коммуникативные трудности, коммуникативные умения, межличностные отношения

В подростковом возрасте ведущим видом деятельности является интимно-личностное общение. Благодаря общению в референтной группе подросток познаёт себя и другого человека, усваивает нормы социального поведения, что в свою очередь является залогом развития личности, успешной социализации и самоопределения. Успех в налаживании экологических отношений во многом зависит не только от психологического развития подростка, но и от того как сформированы у него коммуникативные навыки. Однако современные исследователи отмечают, что в последние годы в школьной среде растёт количество буллинга и неоправданной агрессии. Всё больше подростков считают себя одиночками, никому не нужными. Под угрозой оказывается система межличностных отношений подростков и формируемые внутри этой системы коммуникативные навыки, необходимые для полноценного общения и формирования здоровой личности. Данная проблема требует постоянного изучения в интенсивно меняющемся мире.

Проблема коммуникативных трудностей подростков в системе межличностных отношений рассматривалась в работах многих авторов (Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, Д.И. Фельдштейн, Е.В. Цуканова, А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, Ю.А. Менджеричкая, А.Г. Самохвалова, Вишневская О.Н., Е.А. Сергиенко и др.).

Обобщая имеющиеся работы, посвященные исследованию данной темы, можно сделать вывод, что межличностные отношения в подростковом возрасте играют огромное значение в развитии личности. Отношения со сверстниками представляют собой сложное образование, поскольку продиктованы индивидуальными, возрастными и средовыми особенностями. Статус подростка в коллективе оказывает огромное влияние на его поведение и самосознание. Неудовлетворенная потребность подростка в социальном взаимодействии может вызывать серьезные негативные последствия, такие как социальная изоляция, эмоциональные проблемы и психологические расстройства.

Подростковый период характеризуется наличием большого количества различного рода коммуникативных трудностей. Обусловлено это, прежде всего индивидуальными и возрастными особенностями, низкой коммуникативной культурой и компетентностью. Общение в подростковой среде можно охарактеризовать в большей степени как конфликтное, и требующее коррекции.

А.Г. Самохвалова даёт такое определение коммуникативным трудностям – «это различные по силе, функциональной направленности и осознанности объективные или субъективно переживаемые препятствия, затрудняющие эффективное решение коммуникативной задачи; нарушающие внутреннее равновесие подростка и/или осложняющие интерперсональное взаимодействие в процессе общения; требующие от субъекта усилий, направленных на их преодоление». Основными причинами, влияющими на возникновение коммуникативных трудностей у подростков, являются: базовые, содержательные, инструментальные и рефлексивные. Современная социальная ситуация развития накладывает отпечаток на характер взаимодействия подростка со сверстниками.

Для определения взаимовлияния коммуникативных умений на возникновение трудностей взаимоотношений в подростковой среде нами было проведено исследование, которое проводилось в МБОУ «Образовательный центр «Краснослободская СОШ № 1» Краснослободского муниципального района Республики Мордовия. В исследовании приняло участие 30 обучающихся в возрасте от 14 до 15 лет.

Связи между уровнем коммуникативной компетентности подростков и их положением в системе межличностных отношений мы проявляли с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

На рисунке 1 наглядно представлены значимые взаимосвязи между стилем общения, эмоциональным откликом, количеством выборов, взаимными выборами и видами деструктивного общения. В ходе исследования выявлено тринадцать прямо пропорциональных корреляционных связей и пять обратно пропорциональных. Выявлено, что «Компетентный стиль общения» находится в прямо пропорциональной связи с «Количеством выборов» ($0,435 \text{ } p \leq 0,05$) и «Эмоциональным откликом» ($0,465 \text{ } p \leq 0,05$), и в обратно пропорциональной связи с «Агрессивным стилем общения» ($-0,658 \text{ } p \leq 0,001$), «Девиантным поведением» ($-0,445 \text{ } p \leq 0,05$) и «Корыстным общением» ($-0,382 \text{ } p \leq 0,05$). «Количество выборов» прямо пропорционально связано с «Количеством взаимных выборов» ($0,474 \text{ } p \leq 0,01$), «Эмоциональным откликом» ($0,437 \text{ } p \leq 0,05$) и обратно пропорционально «Конфликтогенному общению» ($-0,458 \text{ } p \leq 0,05$). «Агрессивный стиль общения» прямо пропорционально связан с «Девиантным поведением» ($0,487 \text{ } p \leq 0,05$) и «Корыстным

общением» ($0,408 p \leq 0,05$) и обратно пропорционально «Зависимому стилю общения» ($-0,376 p \leq 0,05$) и «Компетентному стилю общения» ($-0,658 p \leq 0,001$). «Эмоциональный отклик» напрямую связан с «Количеством выборов» ($0,437 p \leq 0,05$) и с «Компетентным стилем общения» ($0,365 p \leq 0,05$). «Девiantiное поведение» прямо пропорционально связано с «Агрессивным стилем общения» ($0,487 p \leq 0,05$), «Корыстным общением» ($0,728 p \leq 0,001$), «Конфликтогенным общением» ($0,384 p \leq 0,05$), «Нарциссическим общением» ($0,475 p \leq 0,01$), и в обратно пропорциональной связи с «Компетентным стилем общения» ($-0,445 p \leq 0,05$). «Конфликтогенное общение» прямо пропорционально связано с «Нарциссическим общением» ($0,500 p \leq 0,01$), «Корыстным общением» ($0,465 p \leq 0,001$) и «Девiantiным общением» ($0,384 p \leq 0,05$), и обратно пропорционально «Количеству выборов» ($-0,458 p \leq 0,05$). «Нарциссическое общение» прямо пропорционально связано с «Корыстным общением» ($0,567 p \leq 0,01$) «Девiantiным общением» ($0,475 p \leq 0,01$), «Конфликтогенным общением» ($0,500 p \leq 0,01$) и «Барьерным общением» ($0,389 p \leq 0,05$). Полученные результаты говорят о том, что чем выше уровень компетентного стиля общения и эмоционального отклика, тем больше количество выборов одноклассниками. И соответственно чем ярче проявляются виды деструктивного общения, и ниже уровень эмоционального отклика, тем меньше количеством выборов.



Рис. 1. Корреляционные плеяды результатов корреляционного анализа между показателями коммуникативной компетентности подростков и их положением в системе межличностных отношений

В результате нашего исследования нами было выявлено, что между группами подростков с компетентным и некомпетентным стилем общения существуют значимые различия в уровне коммуникативных умений. Значимыми критериями при разделении детей на группы в нашем случае являются уровень коммуникативной компетентности и уровень агрессивности в общении.

Также было выявлено, что у группы подростков с некомпетентным стилем общения показатели склонности к деструктивному общению выше по всем шкалам, чем у подростков с компетентным стилем.

В группе подростков с компетентным стилем общения «Эмоциональный отклик» выше, чем у подростков с некомпетентным стилем.

Количество *социометрических* выборов больше в группе с компетентным стилем общения. Однако взаимных выборов больше во второй группе. Возможно, это свидетельствует о том, в вопросе взаимных выборов уровень коммуникативной компетентности, не играет большой роли.

Выявлены взаимосвязи между стилем общения, эмоциональным откликом, количеством выборов, взаимными выборами и видами деструктивного общения.

Полученные результаты говорят о том, что чем выше уровень компетентного стиля общения и эмоционального отклика у подростка, тем больше количество одноклассников его выбирает, то есть является более привлекательным для общения. И соответственно чем ярче проявляются виды деструктивного общения, и ниже уровень эмоционального отклика, тем меньше количеством выборов.

На основании данных, полученных в результате нашего исследования, мы планируем разработать и апробировать коррекционную программу с целью профилактики конфликтов в подростковой среде.

Литература

1. *Колесник, А.Д.* Особенности межличностных отношений у младших и старших подростков: выпускная квалификационная работа (ВКР) по направлению подготовки 37.03.01 – Психология, направленность (профиль) «Общий профиль» / А.Д. Колесник; рук. Н.В. Степина. – Орел: [б. и.], 2023. – 108 с.
2. *Леонова, Т.А.* Исследование конструктивных стратегий межличностных отношений младших подростков // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Приоритетные направления научных исследований. Анализ, управление, перспективы» (Саратов, 19.02.2020 г.). – Уфа: OMEGA SCIENCE, 2020. – С. 221–223.
3. *Самохвалова, А.Г.* Коммуникативные трудности подростков и способы совладания с ними в условиях социальной депривации // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9, № 49. – С. 5. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.04.2024).

4. Самохвалова, А.Г. Психология детского затрудненного общения: онтогенетический аспект // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2011. – № 5–6. – С. 216–222.
5. Самохвалова, А. Г., Екимчик, О.А. Коммуникативные трудности подростка: исследование психометрических качеств опросника «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 60. – С. 7. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.03.2024).

Communication difficulties in the system interpersonal relationships of teenagers

Mironova T.Y.

Master's student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: t.y.mironova@yandex.ru

Keywords: teenagers, communication difficulties, communication skills, interpersonal relationships

Психологические особенности переживания горя подростками в ситуации утраты

Михеева С.В.

магистрант,

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4094-3287>

e-mail: svetlana-met@mail.ru

Котнев И.О.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры научных основ
экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология»,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1336-5546>

e-mail: kotnevio@mgppu.ru

Ключевые слова: горе, утрата, горевание, стратегии когнитивной регуляции эмоций

Современная ситуация в мире представляется как время множественных и глобальных утрат вследствие террористических актов, криминальной обстановки, войн и катастроф. Именно поэтому активно реализуются научные исследования особенностей переживания утраты, как в возрастном, гендерном, так и социально-ролевом аспектах. Однако, в научных изданиях не представлено достаточного количества исследований, позволяющих выявить особенности и динамику переживания подростками горя; нечетко разработана доказательная база на уровне маркеров состояний; нет универсальных теорий и моделей адаптации именно подростка к утрате; не описаны технологии психологического сопровождения горящего подростка, находящегося в детском лагере.

Проблема исследования видится в выявлении особенностей переживания горя подростками в различных ситуациях утраты. Знание основных симптомов горевания и особенностей восприятия феномена смерти близкого подростками позволит педагогу-психологу детского лагеря вовремя выявить маркеры состояния ребенка и реализовать коррекционно-развивающую работу с ним и (по возможности) близкими ему людьми.

Цель исследования – выявить психологические особенности переживания горя подростками в различных ситуациях утраты.

Объект – горе как кризисное психическое состояние.

Предмет – особенности переживания горя подростками в различных ситуациях утраты.

Гипотеза исследования: горе утраты переживается подростками по-разному в зависимости от: особенностей ситуации утраты;

восприятия подростком ситуации утраты; степени привязанности к утраченному человеку; гендерных особенностей подростка.

Задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к исследованию психологии переживания горя.
2. Описать и классифицировать ситуации переживания горя подростками.
3. Провести эмпирическое исследование психологических особенностей переживания горя подростками в различных ситуациях утраты.
4. Предложить способы, средства и методы психологического сопровождения подростков в ситуациях переживания горя утраты.

Основу теоретического исследования составили следующие положения.

«Утрата», по В. Вордену, – это «факт потери, к которому человек пытается адаптироваться»; «горе» – «персональный опыт утраты». Процесс, который «люди проходят, адаптируясь к смерти близкого» – горевание [1, с. 37]. Ю.В. Заманаева указывает на заложенную в понятии «утрата» идею «значимости объекта потери» [2]. Характер и динамику переживания горя определяют биологические, культурные и психологические факторы. Накапливающиеся и наслаивающиеся друг на друга травмирующие события, по мнению О.В. Защиринской, «перерастают в комплексную травму, или политравму» [3, с. 8].

К. Изард понимает горе как «сложную структуру, включающую фундаментальные эмоции и эмоционально-когнитивные взаимодействия, в большинстве случаев скомбинированные с другими фундаментальными эмоциями: страхом, гневом, виной и стыдом» [4, с. 219]. На начальной стадии переживания горе указывает на потребность человека максимально выразить чувства, угнетающие его. Но, как замечает Ю.В. Заманаева, «в дальнейшем горе, вместо того, чтобы акцентировать внимание человека на проживании события, своей эмоциональностью может препятствовать этому» [2]. Для обозначения сильных эмоций переживания утраты объекта особой привязанности, Э. Линдемманн вводит понятие «острое горе», как «определенный синдром с психологической и соматической симптоматикой» [5, с. 212].

Структурирование и завершение цикла переживания горя может произойти посредством траура, как публичной демонстрации горя на основе ритуалов, заложенных в культуре, и, в то же время, значимого внутрисемейного процесса. Переживание ребенком смерти близкого может стать одним из факторов риска для его здоровья. В зависимости от возраста и эмоциональной зрелости подростки по-разному переживают горе утраты. В раннем подростковом возрасте (12–14 лет) им сложно выразить скорбь, внимание сосредоточено на том, что думают другие люди. Детям

может быть тяжело понять реакцию другого человека на потерю, если она отличается от их реакции. Подростки 14–16 лет, уверенные в своей неуязвимости, бессмертности, часто выражают свою скорбь через рискованное поведение. Старшие подростки переживают скорбь в равной мере со взрослыми, становясь для близких поддержкой и опорой.

Знание особенностей переживания горя подростками необходимо для разработки эффективных программ психологического сопровождения. В этой связи с января по март 2024 года на базе ФГБОУ ВДЦ «Орлёнок» было проведено эмпирическое исследование. Выборку составили подростки мужского и женского пола 13–14 лет в количестве 58 человек: 48,3% респондентов женского пола, 51,7% – мужского пола; 13 лет – 51,7%, 14 лет – 48,3%.

Методики исследования: полуструктурированное интервью; Международный опросник травмы (International Trauma Questionnaire, ITQ) в адаптации М.А. Падун, Ю.В. Быховец, Н.Н. Казымовой; Детский опросник на выявление симптомов ПТСР; Опросник когнитивной регуляции эмоций (Н. Гарнефски и В. Крайг) в адаптации О.Л. Писаревой.

Применялись методы статистического анализа: описательная статистика; t-критерий Стьюдента; r-коэффициент корреляции Пирсона; однофакторный дисперсионный анализ (ОДА).

Большинство респондентов (51,7%) имеют высокую степень привязанности к субъекту утраты. На рисунке 1 представлены выявленные виды потерь. 12,1% респондентов мужского пола и 19% респондентов женского пола назвали 2 и более потерь.

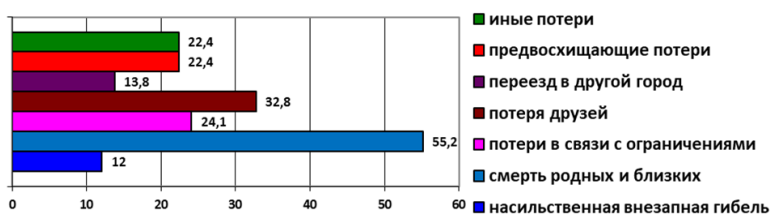


Рис. 1. Виды потерь, выявленные у респондентов (в %)

У 70,7% респондентов со дня потери прошло менее года, т.е. можно предположить, что данные подростки не завершили «работу горя».

В результате дисперсионного анализа были установлены значимые различия исследуемых показателей в сравниваемых подгруппах по признаку привязанности. Низкая дисперсия (различия значимы на уровне $p \leq 0,001$) по степени привязанности к утраченному человеку и формированием ПТСР, КПТСР, «Нарушения Я» указывает на то, что данные

более устойчивы и сосредоточены вблизи среднего значения, следовательно, это говорит об однородности и предсказуемости данных на выборке подростков 13–14 лет.

Выявлены различия, значимые на уровне $p \leq 0,001$, между степенью привязанности к утраченному человеку и стратегией когнитивной регуляции эмоций «катастрофизация». Низкая дисперсия (различия значимы на уровне $p \leq 0,05$) выявлена также между степенью привязанности к утраченному человеку и стратегиями «руминации», «обвинение других».

Полученные данные позволяют сделать вывод, что степень привязанности к утраченному человеку влияет на формирование ПТСР, КПТСР, «Нарушения Я» и выбор подростками таких деструктивных стратегий когнитивной регуляции эмоций, как «катастрофизация», «руминации» и «обвинение других».

Наблюдение за респондентами в ходе диагностики и на последующих консультациях позволили выдвинуть гипотезу, что у респондентов женского пола чаще наблюдается симптоматика ПТСР, КПТСР, «Нарушений Я». Проверить данную гипотезу представилось возможным посредством статистического анализа по Т-критерию Стьюдента. Значимые различия на уровне $p < 0,05$ выявлены между респондентами мужского и женского пола на предмет возникновения симптоматики КПТСР и «Нарушений Я».

Значимые связи установлены между данными, полученными по опросникам «Опросник когнитивной регуляции эмоций», «Детский опросник на выявление симптомов ПТСР» и «Международный опросник травмы». Результаты корреляционного анализа позволили выявить, что возникновение симптомов КПТСР, ПТСР и «Нарушений Я» обусловлено выбором подростком деструктивных стратегий «Руминации», «Катастрофизация», «Обвинение других». Горевание сопровождается процессом принятия горя утраты, а ПТСР формируется из-за патологического совладания.

Выводы по результатам эмпирического исследования: переживание подростками горя утраты имеет гендерные особенности, зависит от характера ситуации утраты, множественности утрат, степени привязанности к утраченному человеку; возникновение симптомов КПТСР, ПТСР и «Нарушений Я» обусловлено выбором подростком деструктивных стратегий регуляции эмоций: «Руминации», «Катастрофизация», «Обвинение других».

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что выдвинутая гипотеза принимается полностью.

Соответственно, деятельность психолога по сопровождению данных подростков должна быть направлена на помощь в принятии утраты, в выработке адекватных когнитивных стратегий регулирования

эмоциональных состояний, определении ресурсов, как собственных, так и внешних, для выстраивания жизни без субъекта утраты. Средства и методы оказания психологической помощи горюющему подростку в детском лагере выбираются в зависимости от ситуации утраты, времени утраты, в большей степени носят краткосрочный характер; включают индивидуальные и групповые формы.

Перспективы дальнейшего исследования: разработка программы краткосрочного психологического сопровождения подростков, переживающих горе утраты, находящихся в детском лагере.

Апробация результатов исследования:

1. Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современной психологии образования» (посвященная 100-летию со дня рождения И.Ф. Мягкова).
2. VI Уральский форум психологов государственных структур и силовых ведомств / Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы экстремальной и кризисной психологии».

Литература

1. *Ворден, В.* Консультирование и терапия горя. Пособие для специалистов в области психического здоровья / В. Ворден. – М.: Центр психологического консультирования и психотерапии, 2020. – 332 с. – ISBN 978-5 – 6042941–1 – 6. – Текст: непосредственный.
2. *Заманаева, Ю.В.* Переживание утраты близкого как процесс изменений во внутреннем мире личности: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Заманаева Юлия Владимировна: Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, 2004. – 320 с. – Текст: непосредственный.
3. *Защиринская, О.В.* Психические травмы в межличностных отношениях: учебное пособие / О.В. Защиринская. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021. – 172 с. – ISBN 978-5-288-06177-6. – Текст: непосредственный.
4. *Изард, К.* Психология эмоций / К. Изард. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 464 с. – ISBN 978-5-4461-9457-5. – Текст: непосредственный.
5. *Линдемманн Э.* Клиника острого горя / Э. Линдемманн // Психология эмоций: хрестоматия / авт.-сост. Витис Вилюнас. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – С. 397–405 – ISBN 5-947236-91-5. – Текст: непосредственный.

Благодарности. Авторы благодарят кандидата психологических наук, доцента кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Котенева И.О. за научное сопровождение исследования; педагогов ФГБОУ ВДЦ «Орлёнок» за помощь в сборе данных для исследования.

Psychological features of grief in adolescents in a situation of loss

Mikheeva S.V.

master student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4094-3287>

e-mail: svetlana-met@mail.ru

Kotenev I.O.

PhD in Psychology, associate professor,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1336-5546>

e-mail: kotenevio@mgppu.ru

Keywords: grief, loss, mourning, cognitive emotion regulation strategies

Семейные сценарии как проблема воспитания

Мордухай М.В.

магистрант

*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка*

Беларусь, Минск

e-mail: maria.mordukhai@yandex.by

В статье представлены результаты эмпирического исследования, целью которого стало изучение особенностей отношения студентов к воспитанию детей. Автор приходит к выводу, что формирование у молодежи воспитательного стиля связано с наличием в семье определенных моделей общения и воспитания. Было выяснено, что на формирование сценария семейного воспитания оказывают влияние и другие факторы, имеющие менее глубокие связи.

Ключевые слова: семейные сценарии, стили семейного воспитания, воспитательные модели

Семья – это единственный институт, который в той или иной мере охватывает каждого члена общества и выполняет важнейшую функцию первичной социализации человека. Именно в семье выполняются действия, направленные на развитие в ребенке норм и ценностей, которые необходимы для здорового отношения с социумом и окружающим миром. В случае, когда дети становятся сиротами, в учреждениях образования выстраивается модель обучения и воспитания основным нормам и принципам воспитания детей, семейной жизни, института брака, ведения быта. Обучение в таких случаях играет важную роль, так как модель воспитания не могла быть передана ребенку посредством естественного родительского примера.

В ряде случаев модель воспитания оказывается не просто непригодной для передачи ее следующим поколениям, но и губительной для ребенка, его психологического и физического здоровья, его будущей семьи, в которой может быть воспринят и воспроизведен сценарий семейного неблагополучия. В данном случае речь идет о таких проявлениях неблагополучия, как алкогольная и наркотическая зависимость родителей или лиц, их замещающих, использование методов физического и психологического насилия в отношении как детей, так и взрослых людей (супруги, близких родственников, бабушек и дедушек, если семья расширенная).

Особенность семейных сценариев заключается в передаче модели поведения и воспитания, которая чаще всего транслируется в подсознательную сферу человека и проецируется во взрослой жизни часто без воли того, кто «получил по наследству» сценарий семьи. Важно обозначить, что воспитательная картина может иметь как положительные,

так и отрицательные проявления и передаётся в семьях с различным стилем жизни. Но психолого-педагогическая теория и практика свидетельствует о том, что множество людей получали травмирующий опыт, передающийся от родителей к детям долгие годы. Этот опыт не просто наносил вред психике и здоровью людей, но и долгое время формировал методы взаимодействия и коммуникации, направленные на быстрое достижение желаемого. В основной массе – это психологическое и физическое насилие.

Святитель Николай Сербский упоминал: «Старайтесь не о куске хлеба для детей своих, старайтесь о душе и совести. И не будут нуждаться дети ваши, и вы благословенны будете на земле и небесах» [2].

Подходы к воспитанию на сегодняшний день претерпевают изменения в положительном направлении. Современные родители уже не прибегают к физическим методам наказания, ориентируются в вопросах психологии, открыты для обсуждения проблем, имеют доступ к огромному количеству информации, касающейся обучения и воспитания детей. Однако существуют и негативные стороны современного подхода к родительству. Во-первых, большое количество информации в совокупности с низким уровнем образования и общего уровня развития родителя – это большая вероятность подбора информации из непроверенных источников, которые могут нанести вред ребенку. Во-вторых, частая ошибка современного родителя – это чрезмерное раннее развитие своего ребенка. Этот факт обусловлен каждодневным изменением среды, но не всегда идет только на пользу подрастающему члену общества. Такие эмоциональные и физические нагрузки ведут к истощению детского организма. И, в-третьих, самым сложным для родителей становится самостоятельное воспитание детей, без дополнительных средств: смартфонов, современных гаджетов. Все дополнительные устройства используются зачастую с целью освободить свое время от забот о ребенке. Часто это приводит к таким проблемам в общении, взаимодействии ребенка в социуме, в формировании базового доверия к миру.

На наш взгляд, наиболее важно определить установки и закладывающиеся методы воспитания у студентов. Так как именно современная учащаяся молодежь – это воспитатели будущего поколения, которое должно развиваться и учиться на ошибках прошлых лет, а не повторять негативные сценарии.

Цель исследования – определить установки студенческой молодежи к воспитанию детей в семье.

Методы исследования:

1. Методика «Мера заботы»;
2. Опросник С. Степанова «Стили родительского поведения».

Цель применения данных методик: методика «Мера заботы» дает возможность определить, насколько педагогически корректна воспитательная позиция, которая формируется у учащейся молодежи. Опросник «Стили родительского поведения» направлен на выявление предпочтения стилей воспитания детей, которые формируются на основе собственного детства респондентов.

Выборка: студенты 2 курса, возраст 18–20 лет. В анкетировании принимали участие 32 студента.



Рис. 1. Распределение ответов по норме воспитания

Как видно из Рисунка 1, средние баллы по итогам проведения методики (от 25 до 40 баллов) преобладают. Данный факт указывает на абсолютную норму меры воспитания. Детям в такой семье не грозит стать распушенными, избалованными или замкнутыми. Родители с такой мерой воспитательных действий будут уделять ребенку достаточное внимание, но не чрезмерное.

Высокие показатели были выявлены у 2 респондентов и 3 тестируемых показали результат в 39 баллов, что является результатом близким к высокому. Семью с такими показателями у родителей можно назвать детоцентристской. В данном случае дети – это те члены семьи, которые задают направление совместной жизни. Такая позиция с одной стороны показывает высокий уровень любви и заботы к детям, а с другой стороны – эту позицию можно назвать гиперопекой. В подобных семьях взрослые выполняют все домашние обязанности за ребенка, стремятся оградить от мнимых опасностей окружающей среды, при этом заставляют следовать своим требованиям. Такой тип взаимодействия с детьми характерен для расширенной семьи (часто присутствуют бабушки и дедушки). Такая позиция передается их поколения в поколение, она формирует пассивную позицию ребенка и не дает ему развивать самостоятельность. Это ведет к тому, что в будущем ребенок не сможет добиваться целей и с большой вероятностью создаст семью с похожим

типом взаимодействия, так как только в позиции оберегающего родителя человек сможет обрести власть и самостоятельность, которая будет подавлять детскую зарождающуюся позицию «Я сам».

Респондентов, набравших менее 25 баллов, не было выявлено. Это свидетельствует о том, что выборке нет представителей, которые бы недооценивали себя как воспитателей.

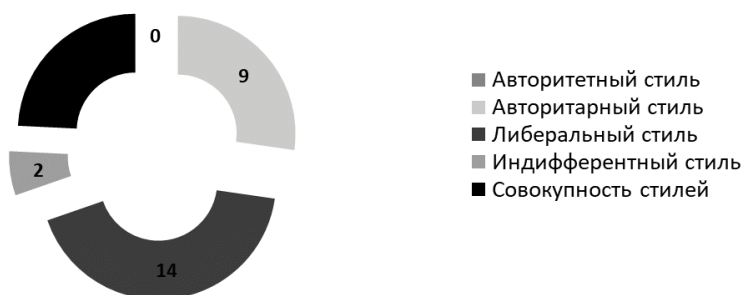


Рис. 2. Распределение ответов по стилям воспитания

Как видно из Рисунка 2, для респондентов предпочтительным является либеральный стиль воспитания. При данном типе отношений с детьми характерно наличие большого количества свободы. Дети не ущемляются в своих желаниях, но при этом родители не выполняют надлежащую функцию в становлении личности несовершеннолетнего. Такой стиль приводит к вседозволенности и чувству отсутствия любви в семье. Дети в раннем возрасте любят родителей независимо от их поведения, поэтому подвержены насилию со стороны родителей, эксплуатирующих детские чувства. Контакты таких детей неразборчивы, цель любого общения – получение внимания любыми способами.

Авторитарный тип воспитания был определен у 9 респондентов. При данном типе воспитания большую опасность для физического и психологического здоровья детей представляют методы воспитания. Часто родители прибегают к насильственным способам, подавляют волю ребенка, часто ставят его в положение категоричности. Дети в таких семьях могут быть замкнутыми, малообщительными, имеют склонность к тревожности и депрессивному состоянию. Еще один вариант проявления в социуме авторитарного воспитания – вымещение обид и злости на сверстниках и животных. Дети могут проявлять агрессию, чтобы почувствовать свою силу и значимость. О деструктивности такого стиля говорят библейские истоки: «Отцы, не раздражайте детей ваших, дабы они не унывали» (Кол 3:21).

В выборке 8 респондентов получили смешанный тип воспитания в родительской семье. Это означает, что воспитательные методы пересекаются. Такой тип взаимодействия говорит о том, что воспитание зависит от сторонних факторов. В таком случае у ребенка формируется боязнь перед родителями, так как он не может прогнозировать реакцию воспитателей.

Индифферентный тип воспитания выявлен у 2 участников эксперимента. Данный тип указывает на то, что в семье все проблемы решает ребенок самостоятельно. Такие дети часто «лишаются» детства, так как с раннего возраста берут на себя ответственность за свою жизнь и благополучие. Во взрослом возрасте люди, выросшие в семье с индифферентным типом воспитания, подвержены депрессивным состояниям и быстрому профессиональному выгоранию. Этот стиль также описан в библейских писаниях, где говорится о том, что тот, кто пренебрегает наставлением, презирает себя самого: «Отвергающий наставление не радеет о своей душе; а кто внимает обличению, тот приобретает разум» (Притч. 15:32).

Авторитетный стиль – наиболее целесообразный. Именно данный тип воспитания позволяет ребенку учиться самостоятельности, но при этом прислушиваться к своим воспитателям. Авторитет необходимо заслужить в глазах своего ребенка, поэтому данный стиль наиболее сложный и не проявился у респондентов. Это может быть связано с возрастной категорией испытуемых и отсутствием у них опыта воспитания собственных детей. Результат подтверждает предположение о том, что стили воспитания передаются из поколения в поколение. Большая вероятность, что ни у одного из респондентов не было в семье авторитетного стиля воспитания, который применялся бы всеми членами семьи и являлся ведущим.

Основная проблема семейных сценариев заключается в том, что зачастую они формируются и воспроизводятся неосознанно, а часто даже вопреки желаниям. Существует большая вероятность встретить в практической деятельности человека, который применяет насилие и при этом ссылается на факт того, что его самого воспитывали в таких же условиях. Вторая вероятная встреча – человек, который вытесняет, например, насилие из своих воспоминаний и дает себе обещание никогда не совершать подобных действий. Но с большой вероятностью инцидент насилия с его стороны наступит.

Важно понимать, что неблагоприятный заимствованный стиль воспитания – это изменяемая составляющая. Можно выделить некоторые общие принципы, которые помогут разобраться в вопросе семейных сценариев. Все принципы подходят для любого возрастного этапа, так как в первую очередь направлены на коррекцию личности и ее отношения к окружающей среде.

1. Необходимо наличие субъективного желания начать изменения, оно может быть вызвано как самоанализом личности, так и тягостными ощущениями, частыми конфликтными ситуациями.

2. Понимание проблемы, нахождение общих (дискомфортных для личности) черт с воспитательными методами предшествующих поколений – это признак негативного заимствования модели воспитания.
3. Важно понимать, что нельзя изменить прошлое и нельзя «перевоспитать» другого человека. Единственный верный вариант – изменение в лучшую сторону своей личности. Это должны быть: выработка устойчивости собственного мнения, регуляции своих эмоций при встрече с раздражителем, замена негативных установок и привычек на позитивные. Данные изменения должны проходить в работе с клиническим психологом или психотерапевтом.
4. Основная ошибка людей, находящихся в запущенном проблемном состоянии семейной ситуации, – это игнорирование начальных признаков ее неблагополучия и отрицание, избегание проблемных ситуаций. Обращать внимание нужно на малейший дискомфорт членов семьи и свой собственный. При выявлении дискомфорта – должен последовать необходимый самоанализ.
5. Решение любых дискомфортных ситуаций стоит начинать с себя: человек знает себя наиболее полно и может более продуктивно решать то, что препятствует эффективной жизнедеятельности.

В заключение необходимо вернуться к истокам. «Господь долготерпелив и многомилостив, прощающий беззакония и преступления, и не оставляющий без наказания, но наказывающий беззаконие отцов в детях до третьего и четвертого рода» (Числа 14:18). Так, за ошибки своих родителей будут расплачиваться дети. Они заберут во взрослую жизнь негативный опыт семейного сценария и начнут воспитывать уже своих детей по таким же правилам, даже если этот сценарий будет проецирован неосознанно. Именно поэтому необходимо обращать внимание на деструктивные проявления в семейных отношениях.

Литература

1. *Москаленко, В.Д.* У меня свой сценарий. Как сделать свою семью счастливой / В.Д. Москаленко. – М.: Никая, 2020. – 432 с.
2. Николай (Велимирович), Святитель Сербский Моления на озере / Пер. с серб. И.А. Чароты. – Минск: Издательство Дмитрия Харченко, 2010. – 272 с.
3. *Олифиревич, Н.И.* Формирование готовности студенческой молодежи к семейной жизни: учеб.-метод. пособие / Н.И. Олифиревич. – Минск: БГПУ, 2008. – 175 с.
4. *Шнейдер, Л.Б.* Семья. Оглядываясь вперед [Электронный ресурс] / Л.Б. Шнейдер. – СПб: Питер, 2013. – 368 с. – Режим доступа: <https://www.klex.ru/lhn> – Дата доступа: 10.02.2022

Family scenarios as a problem of education

Mordukhai M.V.

Master's student

*Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Belarus, Minsk*

e-mail: maria.mordukhai@yandex.by

Эмоциональный интеллект и эмоциональные барьеры в коммуникации подростков

Мостовых В.

Магистрант

*Санкт-Петербургский государственный
университет (ФГБОУ ВО СПбГУ)*

г. Санкт-Петербург, Россия

e-mail: mostovykhv@yandex.ru

Посохова С.Т.

*Доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии, педагогики и образования*

*Санкт-Петербургский государственный
университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),*

г. Санкт-Петербург, Россия

e-mail: s.posohova@spbu.ru

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональные барьеры, подростки, коммуникация

Эмоциональный интеллект начинает развиваться у ребенка еще в дошкольном возрасте, однако именно в подростковый период он претерпевает качественные изменения, касающиеся когнитивной, эмоциональной и личностной сферы. К старшему подростковому возрасту, к 16–17 годам, когда отчетливее проявилась способность к рефлексии и к выявлению причинно-следственных связей между эмоциональными реакциями и действиями, можно более точно оценить уже степень развития эмоционального интеллекта. Именно в этом возрасте развивается навык адекватно воспринимать и интерпретировать, не только собственные эмоции и чувства, но и других людей. Вырабатываются навыки переработки информации, идущей от эмоций, и применения её для выводов и принятия решений. Еще недавно успех напрямую связывали с качественным образованием, опытом и уровнем IQ – коэффициентом интеллекта, теперь ему на смену пришла оценка уровня EQ – эмоционального интеллекта. Всё чаще обществом демонстрируется, что успеха достигают и становятся востребованными, популярными как интеллектуальные люди, так и умеющие выстраивать коммуникации с людьми разного социального уровня, хорошо понимать их мотивации, чувства и потребности. Особенно эта тенденция ощущается в сфере блоггеров, инфлюенсеров, стримеров, коучей, размещающих зачастую бессмысленный контент, но имеющих огромную аудиторию, известность, финансовый успех, вследствие чего постоянно растет количество фанатов и желающих повторить этот «успешный успех».

Таким образом, эмоциональный интеллект выходит на первый план, как наиболее важный компонент успешной социализации подростков.

Актуальность темы исследования обусловлена участвовавшими случаями агрессии и буллинга среди школьников, возросшим запросом общества на установление доверительных и гармоничных отношений между людьми разных поколений и социальных слоев, в особенности среди подростков, вступающих во взрослую жизнь. Год от года увеличивается частота и интенсивность общения подростков посредством интернета, что резко снижает количество живого общения и затрудняет формирование навыков непосредственной коммуникации. Чрезмерное виртуальное общение, компьютерные игры способствует возникновению эмоциональных барьеров в общении подростков и препятствует развитию эмоционального интеллекта, создавая своего рода замкнутый круг: подросткам некомфортно в непосредственной коммуникации лицом к лицу, отчего они коммуницируют за экранами гаджетов и наоборот. Все это в свете современных тенденций делает тему эмоционального интеллекта и эмоциональных барьеров в коммуникации подростков актуальной.

Цель исследования – выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта и эмоциональных барьеров в коммуникации подростков.

В ходе работы были сформулированы три гипотезы: чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем ниже уровень эмоциональных барьеров в коммуникации подростков; наименее развиты у подростков такие компоненты эмоционального интеллекта, как «способность к пониманию своих эмоций и эмпатия», а также «пластичность»; наиболее выражены у подростков такие эмоциональные барьеры, препятствующие коммуникации, как «неадекватное проявление эмоций» и «неразвитость, негибкость, невыразительность эмоций».

Цель и гипотезы исследования определили задачи исследования: провести теоретический анализ роли эмоционального интеллекта в развитии подростков; раскрыть содержание и структуру эмоционального интеллекта подростков; описать профиль эмоциональных барьеров в межличностном общении подростков; установить взаимосвязь эмоционального интеллекта и эмоциональных барьеров в коммуникации подростков; разработать и апробировать комплекс методических средств для определения взаимосвязи вовлеченности в интернет-среду и эмоционального интеллекта подростков.

Объект исследования – подростки старшего возраста.

Предмет исследования – взаимосвязь эмоционального интеллекта и эмоциональных барьеров в коммуникации подростков.

Выборка исследования составила 50 школьников, обучающихся 10-х классов государственной общеобразовательной школы

г. Санкт-Петербурга. Респондентами стали подростки 16–17 лет из них 27 девочек и 23 мальчика. Исследование проводилось в марте 2023 года в очной форме при непосредственном общении и взаимодействии с подростками. Подростки выразили добровольное согласие на участие в тестировании. Родители были информированы о цели исследования.

В ходе исследования были сформулированы ключевые понятия: подросток старшего возраста – это девочка или мальчик 16–17 лет, находящийся на этапе окончания физического созревания и завершения перехода от детства к взрослости, способный к рефлексии, а также осознавать учебно-профессиональную деятельность в качестве ведущей [1]; эмоциональный интеллект – система адаптационных способностей, обеспечивающих понимание собственных эмоций и эмоций окружающих людей, пластичную эмоциональную регуляцию в разных жизненных ситуациях и деятельности [4; 5]; эмоциональные барьеры – комплекс интенсивных положительных или отрицательных эмоций, создающий помехи в межличностном взаимодействии [2; 3].

Разработан комплекс методических средств, включающий в себя: для установления уровня эмоционального интеллекта «Методика исследования эмоционального интеллекта подростков» (Опросник) А.В. Садовой и П.М. Воронкиной (2015 г.), для описания профиля эмоциональных барьеров «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (Опросник) В.В. Бойко (1996 г.).

Статистические методы обработки эмпирического материала включали в себя вариационный анализ, в частности, вычислялись среднегрупповые значения, величина стандартного отклонения, проводился корреляционный анализ (метод Пирсона), t-критерий Стьюдента для выявления различий между группами мальчиков и девочек.

Исследование показало, что в выборке преобладает средний уровень эмоционального интеллекта – 58% подростков. Низкий уровень показали 37% подростков, а высокий уровень развития эмоционального интеллекта имеют 8% подростков. Установлено, что наиболее развиты у подростков в данной выборке такие компоненты эмоционального интеллекта, как способность к эмоциональной регуляции (средний уровень у 70%, низкий уровень у 16%, высокий уровень у 14%) и использование эмоций в деятельности (средний уровень у 62%, низкий уровень у 26%, высокий уровень у 12%). Наименее развиты способности к пониманию своих эмоций и эмпатия (средний уровень у 58%, низкий уровень у 30%, высокий уровень у 12%), а также пластичность (средний уровень у 60%, низкий уровень у 34%, высокий уровень у 6%). В выборке 74% подростков имеют выраженные эмоциональные барьеры в межличностном общении. Проведенное исследование показало сниженный уровень эмоционального комфорта в коммуникации. Проанализировав подробнее

профиль эмоциональных барьеров подростков, выявили, что у них есть сложности с эмоциональной эффективностью в общении. Наиболее выражены такие эмоциональные барьеры, как: неадекватное проявление эмоций (у 72% подростков этот барьер на максимально высоком уровне); неразвитость, негибкость, невыразительность эмоций (у 42% интенсивно выражен). В менее интенсивном проявлении, но более, чем половина подростков периодически сталкиваются с эмоциональными помехами в общении, выраженными в: нежелании сблизиться с людьми на эмоциональной основе (у 82% на минимальном уровне); доминировании негативных эмоций (у 72% подростков незначительно выражен); в неумении управлять эмоциями, дозировать их (у 64% на минимальном уровне). Обнаружена статистически значимая отрицательная корреляция между показателями эмоционального интеллекта и эмоциональными барьерами в общении ($r = -0.357$; $p = 0.011$). Соответственно, чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем меньше эмоциональных барьеров у подростков при взаимодействии с окружающими людьми. Статистически значимых гендерных различий в уровнях развития эмоционального интеллекта и эмоциональных барьеров не выявлено.

Проведенное исследование показало существующую отрицательную взаимосвязь эмоционального интеллекта и эмоциональных барьеров в коммуникации подростков. Предполагаем, что повышение уровня эмоционального интеллекта подростков способствует ослаблению или полному устранению эмоциональных помех в межличностном общении. Задача родителей и педагогов помочь школьникам в развитии эмоционального интеллекта, ведь его уровень влияет на коммуникацию, на психическое и физическое здоровье, на образование, а в последствии и на профессиональный успех.

Литература

1. *Аверин В.А.* Психология развития человека: рождение и жизнь. – СПб: СпецЛит, 2021. – 432 с.
2. *Бойко В.В.* «Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других» // Филить – 1996. – 472 с.
3. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб: Питер, 2007. – 783 с.
4. *Кочетова Ю.А.* Эмоциональный интеллект старших подростков: монография / Ю.А. Кочетова. – Москва: МГППУ, 2021. – 104 с.
5. *Садокова А.В., Воронкина П.М.* Методика исследования эмоционального интеллекта подростков // Научно-практический журнал Психологическая диагностика № 4–2015. – Москва. С. 50–68.

Благодарности. Автор благодарит подростков, принявших участие в исследовании, научного руководителя исследования С.Т. Посохову.

Emotional intelligence and emotional barriers in adolescent communication

Mostovykh V.

Graduate student

St. Petersburg State University (SPBU), St. Petersburg, Russia

e-mail: mostovykhv@mail.ru

Posohova S.T.

Doctor of Psychology, Professor in the Department of Psychology of Education

St. Petersburg State University (SPBU), St. Petersburg, Russia

e-mail: s.posohova@spbu.ru

Keywords: emotional intelligence, emotional barriers, teenagers, communication

Удовлетворённость выбором профессии первокурсников с различными смысложизненными ориентациями

Недвига И.В.

*Магистрант 1 курса, Санкт-Петербургский
государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: nedvigairina@list.ru*

Посохова С.Т.

*доктор психологических наук, профессор кафедры
психологии, педагогики и образования,
Санкт-Петербургский государственный
университет (ФГБОУ ВО СПбГУ)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация,
e-mail: s.posohova@spbu.ru*

Ключевые слова: удовлетворённость, профессиональный выбор, смысложизненные ориентации, базовые потребности, лояльность

Первый этап вузовского периода связан с коренной ломкой сложившихся представлений, привычек школьника, необходимостью перестраивать своё поведение и образ жизни. Происходит корректировка базовых потребностей и смысложизненных ориентаций. Это может провоцировать потерю уверенности в себе, появление разочарования и сомнения в правильности сделанного профессионального выбора.

Актуальность исследования основана на том, что в последние годы молодых людей, разочаровавшихся в выбранной профессии уже к концу первого курса, становится всё больше и больше. Неудовлетворённость выбором приводит к снижению заинтересованности в обучении, ухудшению успеваемости или вовсе – к отчислению из вуза. Возникает явное противоречие между усилиями, затраченными первокурсниками для поступления в высшее учебное заведение, декларируемым интересом к освоению той или иной специальности и порой быстро наступающим разочарованием в сделанном выборе. Поэтому особо актуален вопрос о том, почему молодой человек, выбравший для профессионального развития определенный вуз и специальность, не удовлетворен обучением?

Проблема исследования заключается в установлении соотношения между удовлетворенностью выбором профессии и смысложизненными ориентациями на первом курсе профессионального обучения как наиболее раннего этапа профессионализации.

Предметом исследования являлась удовлетворённость выбором профессии. Объектом – взаимосвязь удовлетворённости выбором

профессии, смысложизненных ориентаций и лояльности первокурсников высших учебных заведений к выбранной профессии.

Целью исследования ставилось определение взаимосвязи удовлетворённости выбором профессии и смысложизненных ориентаций первокурсников высших учебных заведений.

В задачи исследования входило выяснить роль удовлетворённости первокурсников выбором профессии в зависимости от возможности удовлетворения своих базовых потребностей и организации смысловой сферы личности (в целом по выборке и отдельно у юношей и девушек); определить группу риска неудовлетворённых выбором профессии, а также разработать и апробировать комплекс инструментов для этого.

Выборку составили 63 человека в возрасте от 17 до 21 года, среди которых 32 юноши и 31 девушка, обучающихся на первом курсе в высших учебных заведениях по 11 направлениям: инженерия, программирование, экономика, математические и физические науки, медицина, лингвистика и архитектура. Доминантными профессиями в выборке являются: программист, инженер и экономист. Возрастная доминанта – 18 лет.

Методы исследования: модифицированная методика И.А. Акидиновой «Актуальность основных потребностей»; методика Д.А. Леонтьева «Тест смысложизненные ориентации»; анкетирование авторской методикой «Лояльность первокурсников к выбору профессии», в которой респонденты ответили на 15 вопросов о своём нынешнем отношении к выбранной профессии и вузу, а также о факторах, повлиявших на этот выбор в своё время.

Исследование проводилось с помощью разработанной нами гугл-формы в марте 2024 года. Для обработки данных использовались методы качественного и количественного анализа, в том числе: описательные статистики, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона), а также сравнительный анализ для определения различий между выраженностью показателей юношей и девушек (критерий Стьюдента).

Результат данного исследования показал, что удовлетворённость выбором профессии и смысложизненные ориентации – единая система, формирующая отношение к профессии у первокурсников. Смысл, вкладываемый в понимание своей будущей профессии, как и осознание возможностей этой профессии для удовлетворения базовых потребностей, обуславливает успешность обучения и адаптации студентов на первом этапе профессионализации. У первокурсников преобладает состояние удовлетворённости выбранной профессией и обучением в вузе. Риск неудовлетворённости наблюдается у 21% обучающихся. Чем чаще выражена неудовлетворенность выбором профессии, тем меньше первокурсники довольны процессом жизни и достигнутыми результатами.

Для проверки основной гипотезы был проведен корреляционный анализ между показателями смысложизненных ориентаций и удовлетворённости базовых потребностей первокурсников с помощью выбранной профессии. В результате были получены множественные статистически значимые корреляции между показателями. Наиболее значимыми можно выделить взаимосвязи: «процесс»- «материальные потребности» ($r=0,41$, при $p<0,001$), «процесс»-«потребность в социальных контактах» ($r=0,49$, при $p<0,001$). То есть, ожидая от профессии возможности получения материальных благ и обретения нужных социальных контактов, респонденты чаще выражали удовлетворение процессом жизни. Показатели «локус контроля-я» и «локус контроля-жизнь» равнозначно взаимосвязаны с «потребностью в социальных контактах» ($r=0,49$, при $p<0,001$): чем больше уверенность в себе и в наличии свободы принятия решения, тем больше респондент уверен в возможности выстроить благоприятную для него систему общения в социуме.

По данным нашего исследования, первокурсники ждут от выбранной профессии удовлетворения в первую очередь материальных потребностей, что также подтверждает одну из проверяемых гипотез. Ожидания удовлетворения «материальных потребностей» у первокурсников связаны с их «удовлетворённостью обучением» ($r=0,40$ при $p=0,001$). Для ощущения удовлетворённости выбором профессии наиболее значим фактор самостоятельности при принятии решения и минимизация роли родителей в этом процессе.

Гипотеза о существовании различий в удовлетворённости выбором профессии в зависимости от пола частично подтвердилась. Юноши и девушки различаются по некоторым показателям. Девушки ожидают от профессии большей возможности удовлетворить свою «потребность в безопасности» ($t=1,68$, $p=0,05$) и «потребность в признании» ($t=1,78$, $p=0,04$). Несмотря на большую самостоятельность и информированность при выборе профессии, девушки-первокурсницы чаще выражают неудовлетворённость сделанным выбором. Это, вероятно, связано с недостаточной сформированностью профессиональной идентичности. В то время, как юноши чаще указывают на родительское влияние. В связи с этим целесообразно профориентационное консультирование юношей, будущим первокурсников, с участием их родителей для формирования совместного понимания профессиональной направленности.

Результаты представленного исследования могут быть полезны для психологических служб вузов при решении проблемы неудовлетворённости первокурсников своим выбором профессии, процессом обучения. Разработанный комплекс методических средств может способствовать формированию нового смысла в обучении первокурсников.

Литература

1. *Загашева М.В.* Психолого-педагогическое сопровождение учебно-профессиональной деятельности студентов //Ценности и детерминанты психологического здоровья субъектов образования: коллективная монография / под научн. ред. В.М. Голяничя, Г.С. Протасовой. – СПб.: НИЦ АРТ, 2024. С. 58–76. Г
2. *Колмогорова Л.А.* Особенности мотивации учения и адаптации студентов-первокурсников с различными типами профессионального самоопределения // Мир науки, культуры, образования, 2008. № 4(11), С. 100–103.
3. *Леонтьев Д.А.* Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97–110.
4. *Никандрова Н.П.* Смысловая сторона направленности личности студентов- первокурсников // Гуманитарные науки. 2023. № 2 (62).
5. *Носкова Н.В.* Проблема выбора и психология возрастного развития / Н.В. Носкова // Вестник ПСТГУ, VI Педагогика. Психология. 2008. Вып. 3 (10). С. 59–70.

Satisfaction with the choice of profession of first-year students with different life-purpose orientations

Nedviga I.V.

1st year master's student,

St. Petersburg State University (FSBEI HE SPbSU),

St. Petersburg, Russian Federation

e-mail: nedvigairina@list.ru

Posokhova S.T.

*Doctor of Psychology, Professor of the Department
of Psychology, Pedagogy and Education,*

St. Petersburg State University (FSBEI HE SPbSU),

St. Petersburg, Russian Federation,

e-mail: s.posohova@spbu.ru

Keywords: satisfaction, professional choice, life-meaning orientations, basic needs, loyalty

Взаимосвязь индивидуального стиля мышления с мотивационной структурой личности

Паращенко И.А.

магистрант,

*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка (БГПУ),*

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: i.parast2792@gmail.com

Ключевые слова: стили мышления, мотивация, познание, деятельность, мотивационная структура

Проблемой индивидуального стиля мышления является несовместимость его с требованиями определенных ситуаций или социальных контекстов, что может создавать препятствия в эффективной коммуникации, принятии решений и достижении целей. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи индивидуального стиля мышления с мотивационной структурой личности у старшеклассников.

Изучение психологии мышления и его развития является актуальным и сегодня, поскольку появляются как новые взгляды на когнитивное развитие, так и новые подходы к его изучению.

В старшем школьном возрасте происходят значительные изменения как в мыслительных процессах, так и в мотивационной сфере личности. Многие старшеклассники начинают проявлять более абстрактное и словесно-логическое мышление, а также более сложные мотивационные стратегии, которые связаны с поиском собственной идентичности, установлением социальных связей и самоопределением в жизни.

Одним из ключевых аспектов в этом возрасте является развитие автономии и самостоятельности. Юноши и девушки могут проявлять более высокий уровень мотивации к достижению своих целей, особенно если они чувствуют себя активными участниками своего обучения и жизни.

Тем не менее, старшеклассники также могут столкнуться с рядом проблем, связанных с мотивацией, таких как отсутствие ясных целей, стресс или депрессия. Понимание этих проблем и умение поддерживать мотивацию у старшеклассников является важным аспектом для педагогов, родителей и других взрослых, работающих с этой возрастной группой.

В целом, понимание особенностей мышления и мотивации в старшем школьном возрасте позволяет эффективно поддерживать и развивать потенциал юношей и девушек и обеспечивать им соответствующую поддержку и стимул к развитию.

Эмпирическое исследование индивидуального стиля мышления и мотивационной структуры личности.

Для проведения эмпирического исследования индивидуального стиля мышления и мотивационной структуры личности предлагается использовать следующие методики:

1. Методика Ю.М. Орлова на определение мотивационной структуры личности под названием «Потребность в достижении цели». Эта методика используется для измерения потребности в достижении цели, успеха и в целом достижений. Чем выше у человека самооценка, тем более он активен и нацелен на достижения [1, с. 512–513].
2. Методика на определение «Типа мышления» (в модификации Г.В. Резапкиной)[2, с. 76–77]. Эта методика позволяет определить уровень развития каждого из четырех базовых типов мышления: предметного, образного, знакового, символического, а также креативности. Основывается на теоретических положениях Джерома Брунера.
3. Методика «Индивидуальные стили мышления» (А. Алексеева, Л. Громовой). Эта методика направлена на выявление предпочтительных стратегий мышления у индивида. Включает в себя вопросы о предпочтениях в решении задач, обработке информации, стратегиях поиска решений и т.д.[3, с. 10–11].

Особенности контингента и порядок исследования:

В исследование были вовлечены 60 учащихся 10-х классов старшего школьного возраста (15–16 лет) государственного учреждения образования Гимназия № 12 г.Минска Республики Беларусь. Основа исследования заключалась в сравнительном анализе между двумя абсолютно разными профилями классов – физико-математический и химико-биологический.

Из данных классных руководителей и педагога-психолога следует отметить, что испытуемые оказались из благополучных семей, родители которых в большинстве своем имеют высшее академическое образование, имеют такую профессию, как: индивидуальные предприниматели, преподаватели высших учебных заведений и учителя школ, врачи и медицинские работники, имеющие в своем роду медицинские «династии».

Данные о мотивации старших школьников и принадлежности к определенному типу мышления. Предметно-действенный тип мышления проявляется больше в химико-биологическом профиле, а абстрактно-симфонический тип отсутствует вовсе в обоих классах. Словесно-логический и наглядно-действенный типы доминируют и больше выражаются у мальчиков с аналитическим стилем мышления, когда у девочек с аналитическим стилем преобладает креативный тип мышления.

В ходе исследования статистики средний возраст в химико-биологическом классе составил 15,89, а в физико-математическом 15,77.

В химико-биологическом классе был обнаружен большой разброс ($M 30,59 \pm 9,08$) в переменной синтетического стиля мышления, что

говорит о не связанности с профилем класса. Наименьший разброс показан в переменных предметно-действенное мышление ($M31,83 \pm 1,1$), абстрактно-символическое мышление ($M26,36 \pm 1,21$), словесно-логическое мышление ($M28,67 \pm 1,79$), наглядно-образное мышление ($M31,76 \pm 1,35$), креативное мышление ($M28,81 \pm 1,85$), потребность в достижении цели ($M29 \pm 1,86$), что говорит о схожести данных показателей среди класса.

В физико-математическом классе был обнаружен большой разброс ($M31,23 \pm 8,38$) в переменной по выявлению прагматического стиля мышления, а наименьший разброс имеет предметно-действенное мышление ($M29,26 \pm 1,16$), абстрактно-символическое мышление ($M34,37 \pm 1,16$), словесно-логическое мышление ($M32,21 \pm 1,16$) при чем они еще и абсолютно совпали в показателях, что говорит о большой схожести в мышлении на данной выборке.

Показатели статистически значимых различий по Манна-Уитни между юношами и девушками составляет креативное мышление: как для старшеклассников химико-биологического профиля ($U=54,00$ при $p=0,026$), так и физико-математического профиля ($U=44,00$ при $p=0,001$), у девушек выше. У юношей и девушек на уровне тенденции физико-математического профиля имеются различия в потребности в достижении цели ($U=77,500$ при $p=0,1$), у юношей выше.

На уровне тенденции можно утверждать, что у старшеклассников физико-математического профиля по сравнению с химико-биологическим профилем лучше развито абстрактно-символическое мышление ($U=329,500$ при $p=0,064$).

Таблица 1

Взаимосвязь между стилями мышления (А. Алексеева, Л. Громова) и типами мышления (Г. Резапкина) (N =60)

Корреляция	Синтетический	Идеалистический	Прагматический	Аналитический	Реалистический
Предметно-действенное	-0,479		0,381		0,539
Абстрактно-символическое					
Словесно-логическое					
Наглядно-образное					
Креативное	0,544		-0,385	-0,199	

Таким образом, из таблицы 1 мы видим, что между стилями и типами мышления выявлены как прямые, так и обратные корреляции. Прямая корреляция $R1=0,381$ при $p=0,41$ и $R1=0,539$ при $p=0,03$ гласит о том, что чем больше развивается предметно-действенное мышление, тем больше выделяется прагматический и реалистический стили. Также у синтетического стиля лучше развивается креативное мышление ($R1=0,544$ при $p=0,02$).

Обратные корреляции в данном статистическом исследовании показывают разьединение между креативным мышлением и прагматическим и аналитическим стилями мышления.

Таблица 2

**Взаимосвязи мотивационной структуры личности
и индивидуальным мышлением**

	Профиль класса	Коэффициент ранговой корреляции	p
Синтетический стиль	Хим-био	-0,499	0,06
Аналитический стиль	Хим-био	0,519	0,04
Словесно-логическое мышление	Хим-био	0,427	0,21

Из таблицы 2 видно, что между мотивационной структурой личности и индивидуальным мышлением выявлены как прямые, так и обратные корреляции. Из этого следует, что чем больше преобладает аналитический стиль ($R1=-0,519$ при $p=0,04$) и словесно-логическое мышление ($R1=0,427$ при $p=0,21$), то уровень мотивации выше. Если будет преобладать больше синтетический стиль, то тем хуже будет развиваться уровень мотивации.

В ходе исследования взаимосвязи индивидуального стиля мышления с мотивационной структурой личности были получены ценные результаты, представляющие интерес для понимания человеческого поведения и мотивации. Анализ данных позволил выявить, что индивидуальный стиль мышления и мотивационная структура личности взаимосвязаны и оказывают влияние друг на друга.

Кроме того, в ходе исследования выявлены некоторые важные нюансы в отношении взаимодействия индивидуального стиля мышления и мотивационной структуры с эмоциональными аспектами личности. Обнаружено, что особенности мышления могут влиять на то, как человек воспринимает свои собственные мотивации, что в свою очередь может оказывать влияние на эмоциональное состояние и общую удовлетворенность жизнью.

Различия мышления и мотивации учащихся разных профилей все же не столь ярки, поскольку старшеклассники находятся только в начале

профилизации, мал опыт реализации профильного мышления, могли быть ошибки самоопределения.

Кроме того, были даны и разработаны рекомендации по развитию стилей мышления в соответствии с задачами самоопределения. Рекомендации по развитию мотивации обучения, развития, деятельности помогут в гармонизации мыслительных стратегий, научат структуре и самодисциплине, а это является гарантом успеха в дальнейшем самоопределении.

Таким образом, данное исследование подтверждает гипотезу о взаимосвязи индивидуального стиля мышления и мотивационной структуры личности. Полученные результаты могут быть использованы в практических аспектах, например, в области психологии личностного развития, консультировании и образовании. Дальнейшие исследования в этой области могут расширить наше понимание о взаимосвязи между индивидуальным стилем мышления и мотивационными особенностями личности, что, в свою очередь, может способствовать более эффективному подходу к решению практических задач в различных сферах человеческой деятельности.

В заключение можно отметить, что проблема индивидуального стиля познания остается актуальной и требует дальнейших исследований. В частности, важно изучить влияние культурных особенностей, социального окружения и других факторов на формирование и развитие стиля познания у различных групп людей.

Литература

1. *Орлов, Ю.М.* Самопознание и самовоспитание характера: беседы психолога со старшеклассниками / Ю.М. Орлов; ред. А.И. Луньков. – М.: Просвещение, 1987. – 223 с.
2. *Резапкина, Г.В.* Отбор в профильные классы / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2006. – 124 с.
3. *Алексеев, А.А.* Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А.А. Алексеев, Л.А. Громова. – СПб.: Экон. шк., 1993. – 3 с.

The relationship between individual thinking style and the motivational structure of personality

Parashchenko I.A.

Master's student,

*Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank (BSPU)*

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: i.parast2792@gmail.com

Keywords: thinking styles; motivation; cognition; activity; motivational structure

The problem of an individual thinking style is its incompatibility with the requirements of certain situations or social contexts, which can create obstacles to effective communication, decision-making and goal achievement. The article presents the results of an empirical study of the relationship between an individual thinking style and the motivational structure of a personality in high school students.

The study of the psychology of thinking and its development is still relevant today, since both new views on cognitive development and new approaches to its study are emerging.

In high school age, significant changes occur both in thought processes and in the motivational sphere of the personality. Many high school students begin to show more abstract and verbal-logical thinking, as well as more complex motivational strategies that are associated with the search for their own identity, the establishment of social connections and self-determination in life.

One of the key aspects at this age is the development of autonomy and independence. Young men and women can show a higher level of motivation to achieve their goals, especially if they feel like active participants in their studies and life.

However, high school students may also face a number of problems related to motivation, such as lack of clear goals, stress or depression. Understanding these problems and the ability to support motivation in high school students is an important aspect for teachers, parents and other adults working with this age group.

In general, understanding the peculiarities of thinking and motivation in high school age allows us to effectively support and develop the potential of young men and women and provide them with appropriate support and incentive for development.

Empirical study of individual thinking style and motivational structure of personality.

To conduct an empirical study of individual thinking style and motivational structure of personality, it is proposed to use the following methods:

1. Yu. M. Orlov's method for determining the motivational structure of personality called "The need to achieve a goal." This method is used to measure the need to achieve a goal, success and achievements in general. The higher a person's self-esteem, the more active and focused he is on achievements [1, pp. 512–513].
2. Methodology for determining the "Type of thinking" (modified by G.V. Rezapkina) [2, p. 76–77]. This method allows you to determine the level of development of each of the four basic types of thinking: objective, figurative, sign, symbolic, as well as creativity. Based on the theoretical provisions of Jerome Bruner.
3. Methodology "Individual styles of thinking" (A. Alekseeva, L. Gromova). This method is aimed at identifying the preferred thinking strategies of an individual. Includes questions about preferences in solving problems, processing information, strategies for finding solutions, etc. [3, p. 10–11]. Peculiarities of the contingent and the procedure of the study:

The study involved 60 10th grade senior school students (15–16 years old) of the state educational institution Gymnasium No. 12 of Minsk, Republic of Belarus. The basis of the study was a comparative analysis between two completely different profiles of classes – physics and mathematics and chemistry and biology.

From the data of the class teachers and the educational psychologist, it should be noted that the subjects were from prosperous families, whose parents for the most part have higher academic education, have such a profession as: individual entrepreneurs, teachers of higher educational institutions and school teachers, doctors and medical workers with medical "dynasties" in their family.

Data on the motivation of senior schoolchildren and belonging to a certain type of thinking. The subject-action type of thinking is more manifested in the chemistry and biology profile, and the abstract-symphonic type is completely absent in both classes. Verbal-logical and visual-active types dominate and are expressed more in boys with an analytical style of thinking, while in girls with an analytical style, a creative type of thinking prevails.

During the study of statistics, the average age in the chemistry and biology class was 15.89, and in the physics and mathematics class 15.77.

In the chemistry and biology class, a large spread ($M 30.59 \pm 9.08$) was found in the variable of the synthetic style of thinking, which indicates a lack of connection with the profile of the class. The smallest scatter is shown in the variables of subject-active thinking ($M 31.83 \pm 1.1$), abstract-symbolic thinking ($M 26.36 \pm 1.21$), verbal-logical thinking ($M 28.67 \pm 1.79$), visual-figurative thinking ($M 31.76 \pm 1.35$), creative thinking ($M 28.81 \pm 1.85$), the need to achieve a goal ($M 29 \pm 1.86$), which indicates the similarity of these indicators among the class. In the physics and mathematics class, a large spread ($M 31.23 \pm 8.38$) was found in the variable for identifying the pragmatic style

of thinking, and the smallest spread was found in subject-active thinking ($M29.26 \pm 1.16$), abstract-symbolic thinking ($M34.37 \pm 1.16$), verbal-logical thinking ($M32.21 \pm 1.16$), and they also completely coincided in indicators, which indicates a great similarity in thinking in this sample.

The indicators of statistically significant differences according to Mann-Whitney between boys and girls are creative thinking: both for high school students of the chemical and biological profile ($U = 54.00$ at $p = 0.026$) and the physical and mathematical profile ($U = 44.00$ at $p = 0.001$), higher for girls. At the level of the tendency of the physical and mathematical profile, boys and girls have differences in the need to achieve a goal ($U = 77.500$ at $p = 0.1$), higher for boys.

At the level of the tendency, it can be stated that high school students of the physical and mathematical profile, compared to the chemical and biological profile, have better developed abstract-symbolic thinking ($U = 329.500$ at $p = 0.064$).

Table 1

The relationship between thinking styles (A. Alekseeva, L. Gromova) and types

Correlation	Synthetic	Idealistic	Pragmatic	Analytical	Realistic
Subject-active	-0,479		0,381		0,539
Abstract-symbolic					
Verbal-logical					
Visual-figurative					
Creative	0,544		-0,385	-0,199	

Thus, from Table 1 we see that both direct and inverse correlations were found between the styles and types of thinking. Direct correlation $R1=0.381$ at $p=0.41$ and $R1=0.539$ at $p=0.03$ states that the more subject-action thinking develops, the more pragmatic and realistic styles stand out. Also, the synthetic style develops creative thinking better ($R1=0.544$ at $p=0.02$).

Inverse correlations in this statistical study show a disconnection between creative thinking and pragmatic and analytical styles of thinking.

Table 2

Table Interrelations of the motivational structure of personality and individual thinking

	Class profile	Rank correlation coefficient	p
Synthetic style	Chem-bio	-0,499	0,06
Analytical style	Chem-bio	0,519	0,04
Verbal-logical thinking	Chem-bio	0,427	0,21

Table 2 shows that both direct and inverse correlations were found between the motivational structure of personality and individual thinking. It follows that the more the analytical style ($R1 = -0.519$ at $p = 0.04$) and verbal-logical thinking ($R1 = 0.427$ at $p = 0.21$) prevail, the higher the level of motivation. If the synthetic style prevails more, the worse the level of motivation will develop.

In the course of studying the relationship between the individual thinking style and the motivational structure of personality, valuable results were obtained that are of interest for understanding human behavior and motivation. Data analysis revealed that the individual thinking style and the motivational structure of personality are interrelated and influence each other.

In addition, the study revealed some important nuances regarding the interaction of the individual thinking style and motivational structure with the emotional aspects of personality. It was found that the peculiarities of thinking can affect how a person perceives his own motivations, which in turn can affect the emotional state and overall satisfaction with life.

The differences in thinking and motivation of students of different profiles are still not so clear, since high school students are only at the beginning of profiling, have little experience in implementing profile thinking, and there could be errors in self-determination. In addition, recommendations were given and developed for the development of thinking styles in accordance with the tasks of self-determination. Recommendations for the development of motivation for learning, development, and activity will help in harmonizing thinking strategies, teach structure and self-discipline, and this is a guarantee of success in further self-determination.

Thus, this study confirms the hypothesis about the relationship between an individual thinking style and the motivational structure of the individual. The results obtained can be used in practical aspects, for example, in the field of psychology of personal development, counseling and education. Further research in this area can expand our understanding of the relationship between an individual thinking style and motivational characteristics of the individual, which, in turn, can contribute to a more effective approach to solving practical problems in various areas of human activity.

In conclusion, it can be noted that the problem of an individual cognitive style remains relevant and requires further research. In particular, it is important to study the influence of cultural characteristics, social environment and other factors on the formation and development of the cognitive style in different groups of people.

References

1. *Orlov, Yu. M.* Self-knowledge and self-development of character: conversations of a psychologist with high school students / Yu. M. Orlov; ed. A.I. Lunkov. – M.: Education, 1987. – 223 p.

2. *Rezapkina, G.V.* Selection for specialized classes / G.V. Rezapkina. – М.: Genesis, 2006. – 124 p.
3. *Alekseev, A.A.* Understand me correctly or a book about how to find your own style of thinking, effectively use intellectual resources and gain mutual understanding with people / A.A. Alekseev, L.A. Gromova. – St. Petersburg: Ekon. shk., 1993. – 3 p.

Особенности развивающей работы с воспитанниками детских центров в современных условиях

Пекур Е.В.

бакалавр,

*Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: elizavetapekur@gmail.com

Аннотация. В аналитическом обзоре автор рассматривает проблему разобщенности центров, занимающихся социализацией детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и как следствие, слабое решение задачи благополучного включения в социум воспитанников детских центров. В качестве решения предлагается внедрение системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова в процесс обучения и воспитания таких детей. Автор опирается на главную цель системы – воспитание личности.

Ключевые слова: дети-сироты, социализация, воспитание личности, развивающее обучение

Проблема наличия большого количества детей-сирот, детей оставшихся без попечения родителей в нашей стране остается актуальной. Это обусловлено широким распространением семейного неблагополучия и зачастую тяжелым материальным положением семей в регионах. Дети могут находиться в таких плохих психологических и физических условиях, что государству приходится изымать их из семей.

Несмотря на усилия по созданию взаимодействия между различными учреждениями, работающими с сиротами и беспризорниками, в стране продолжает существовать серьезная проблема разобщенности данных структур. Это связано с тем, что «Центры содействия семейному устройству детей, оставшихся без попечения родителей» подчиняются разным министерствам, что препятствует созданию единой системы воспитания и обучения данных детей.

В важности создания такой системы мы можем убедиться, обратившись к теории привязанности Джона Боулби. В докладе, опубликованном в 1951 году, о состоянии психического здоровья бездомных детей в странах Европы в послевоенный период было наглядно продемонстрировано, какое травмирующее воздействие оказывает ранняя разлука ребенка с матерью [1]. В многочисленных исследованиях, проведенных Боулби, Эйнсворт, Робертсоном и другими наглядно показано, что дети, разлученные с матерью, имеют колоссальные проблемы с личностным развитием. А так как развитие мышления является основой развития личности, так как при мышлении формируются все основные психические

процессы (такие как память, внимание, восприятие и другие), то мы приходим к такому выводу: «Центры содействия семейному устройству детей, оставшихся без попечения родителей» нуждаются в единой, а главное, грамотно выстроенной системе обучения и воспитания.

Отсутствие такой системы приводит к девиантному, антисоциальному и делинквентному поведению выпускников детских центров. Также возможна работа обратного механизма: дети-сироты могут быть чрезмерно доверчивы, склонны быть обманутыми. Так, в исследовании, проведенном Екатериной Михайловной Глянц и коллегией адвокатов «Рыбак, Коган и партнеры» в 2023 г. указано, что в период с 2018 г. по 2021 г. виктимность детей-сирот увеличилась [2].

Система образования, предложенная Д.Б. Элькониним и В. В. Давыдовым, является одним из самых передовых методов обучения, основанных на психологических и педагогических принципах развивающего обучения, суть которого заключается в активном вовлечении детей в образовательную деятельность для развития их как личностей [3]. Такая система, на мой взгляд, является самым оптимальным вариантом для развития личности детей-сирот, так как она включает в себя важнейшие принципы формирования познавательных способностей, творческого, логического мышления и других необходимых элементов развития личности.

Особенности системы Эльконина-Давыдова:

1. Учет ключевых психологических новообразований, возникающих, формирующихся и развивающихся в конкретном возрасте. Внедряя данную особенность, нужно понимать, что у воспитанников детских центров может быть задержка и/или отсутствие конкретного новообразования (а также его деформация), что значительно усложняет образовательный процесс, но является важнейшей стороной, с которой нужно работать.
2. Индивидуализация образовательного процесса. Она тесно связана с предыдущей особенностью. Индивидуализация предполагает диагностику потребностей и способностей учащихся. Учет индивидуальных особенностей детей может проводиться через, например, групповые работы и использование различных методов и материалов. Это благотворно повлияет на мотивационную и волевую сферу личности, так как детям будут даваться задания, с которыми они могут справиться.
3. Применение деятельностного подхода и ориентация на развитие теоретического мышления детей. Важными показателями сформированности теоретического мышления является умение ставить учебную задачу, выполнять анализ явлений, формулировать вопросы, видеть проблему. Главная задача – освоение учащимися обобщенных способов действия. Это является важнейшим аспектом

работы с детьми-сиротами, так как согласно теории Лоренса Кольберга, уровень мышления влияет на уровень морали. Повышение интеллектуального уровня индивида (например, формирование логических суждений) позволяет сформировать понятие «систематичности», что в будущем позволит перейти на стадию социального восприятия [3]. На стадии восприятия ребёнок руководствуется не только своими потребностями, но и осознает потребности других.

4. Переход на коллективно-распределённый тип деятельности между всеми участниками обучения. Учитель должен организовать совместную творческую деятельность детей для их самостоятельного усвоения знаний. Коллективная деятельность развивает самодисциплину и саморегуляцию, помогая адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, достигать поставленных целей, а также общая работа способствует лучшему взаимопониманию участников внутри группы, что является крайне важным фактором социализации детей-сирот.
5. Формирование способности к рефлексии субъекта учения. Основное содержание развития в процессе обучения по мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова состоит в превращении ребёнка в человека, заинтересованного в самоизменении и способного к этому изменению.

Внедрение основных принципов системы Эльконина-Давыдова в процесс воспитания и обучения детей из детских центров, может обеспечить детям качественное и эффективное образование, способствовать развитию зрелой личности, что поможет им успешнее интегрироваться в общество и достигать успехов в будущем. Педагоги и специалисты, работающие с детьми в детских центрах, должны ознакомиться и применять этот метод обучения, чтобы улучшить эффективность работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, развивая их личность, мышление, способствуя уменьшению отклоняющего поведения у таких детей.

Литература

1. Джон Боулби. Привязанность. Перевод с английского Н.Г. Григорьевой и Г.В. Бурменской. Общая редакция и вступительная статья кандидата психологических наук Г.В. Бурменской. – МОСКВА, 2003. – 4 с.
2. Глянц Е.М. География криминальной виктимизации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в Российской Федерации (на основе статистических данных периода 2018–2021 гг.) // Виктимология. 2023. Т. 10, № 3. С. 335–347.
3. В.В. Давыдов. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 4 с.
4. Коваленко А.И. Обзор основных идей когнитивной теории морального развития Лоренса Кольберга//Скиф. Вопросы студенческой науки. 2017.

Features of developmental work with orphanage students in modern conditions

Pekur E.V.

bachelor,

Moscow City Pedagogical University

(State Autonomous Educational Institution of Higher Education MCPU)

Moscow, Russian Federation

e-mail: elizavetapekur@gmail.com

The Economic of inequality The value of Early childhood Education

Poya, Abdul

master student,

National Research Higher school of Economic university

Moscow, Russia

e-mail: matinpoya8990@gmail.com

James Heckman

PhD in Psychology, senior researcher,

University of Chicago Press University,

United state of American, USA

Abstract

The report, this topic (the value of early childhood education) talks and focus about the financial suggestions of instructive value, especially centering on the importance of early childhood instruction for impeded children. It contends that improving instructive openings not as it were addresses social equity concerns but too serves as an financial basic by advancing efficiency within the workforce. Contributing in early childhood instruction can bridge the accomplishment crevice, decrease the require for extraordinary instruction, and contribute to more advantageous ways of life, coming about in considerable financial returns of 7 to 10 percent every year for each dollar went through on high-quality early instruction.

The creators, counting eminent financial analyst James J. Heckman, emphasize that family situations play a vital part in children's advancement. Contrasts in cognitive incitement and passionate back, which shift essentially over financial bunches, rise early in life and affect instructive and financial results afterward. Viable intercessions, such as the Nurse-Family Organization and the Perry Preschool Program, illustrate that improving early situations through instruction and child rearing back can essentially make strides long-term results for children from impeded foundations.

Moreover, the report evaluates the winning center on cognitive accomplishment in instruction, pushing for a all encompassing approach that moreover prioritizes character improvement. The contention presents prove recommending that whereas improving cognitive aptitudes is basic, character characteristics are similarly imperative for individual and economic success. The venture within the foundational a long time of instruction adjusts with techniques to prepare children with a broader extend of aptitudes fundamental for exploring societal challenges.

As result, however, the content attests that proactive ventures in early childhood instruction and family bolster frameworks can successfully combat imbalance and cultivate a more evenhanded society. Changing recognitions almost

child rearing and instruction is vital to accomplishing significant instructive value and guaranteeing that all children, in any case of their foundations, have the opportunity to flourish and contribute emphatically to the economy.

Introduction

The talk of instructive value regularly includes both ethical and financial measurements. Whereas customarily considered an ethical issue, value can too be surrounded as a implies of improving efficiency and proficiency within the economy. The center on equalizing instructive openings is basic for cultivating a able workforce that can effectively compete within the worldwide economy. Immature human potential ruins financial execution, making a workforce that's less successful than it may well be.

Truly, value and effectiveness have been seen as clashing objectives; a approach may be reasonable however financially wasteful, or bad habit versa. For case, capital picks up charge cuts progress financial effectiveness by incentivizing investment but excessively advantage wealthier people. Be that as it may, certain approaches can accomplish both value and effectiveness, such as contributing within the early instructive improvement of impeded children.

Broad inquire about over different areas underscores that instructive value isn't just a interest of social equity but a basic financial need with far-reaching suggestions. The collaborative work of financial specialists and analysts points to address key questions, counting when disparity starts, whether contributing in instruction is useful, and the foremost successful strategies for asset allotment in human capital advancement.

Eventually, the information emphatically proposes that contributing in early childhood education especially for impeded children an relieve negative social and financial results tied to imbalance. By maximizing the potential of all children through focused on instructive speculations, society can cultivate more noteworthy value and long-term financial esteem.

The Data Show a Need for a New Model of Skill Formation

The content advocates for a reevaluation of the models utilized in America for human ability arrangement, which are regarded obsolete for planning children for the requests of the 21st century. Through an investigation of various long-term thinks about centering on early human improvement, the creators depict a few basic conclusions around the affect of early venture in instruction:

To begin with, incongruities in early childhood encounters lead to noteworthy imbalances in cognitive capacities, accomplishments, well-being, and by and large victory in adulthood. This underlines the significance of impartial get to quality instruction within the developmental a long time.

Moment, whereas cognitive abilities are basic, they are not the as it were drivers of victory. The improvement of social skills such as mindfulness,

tirelessness, drive control, and sociability is similarly imperative. The content highlights that both cognition and identity are vital for instructive and life victory, with a specific accentuation on the often-overlooked perspective of character advancement.

Third, the negative impacts related with hereditary, parental, and natural impediments can be neutralized through quality early childhood instruction. Ventures that prepare both children and their families with essential assets can lead to superior advancement of cognitive and social abilities, setting a solid establishment for future efficiency.

Finally, contributing in early instruction for distraught children, especially from birth to age five, is appeared to shut accomplishment crevices, reduce the dependence on extraordinary instruction, advance more beneficial ways of life, decrease wrongdoing rates, and lower social costs. Astoundingly, each dollar went through on high-quality early childhood instruction yields a return of 7 to 10 percent per year. The content concludes by emphasizing that focused on venture in successful instructive assets can cultivate more noteworthy social and financial value, in this manner leveling the playing field for all children.

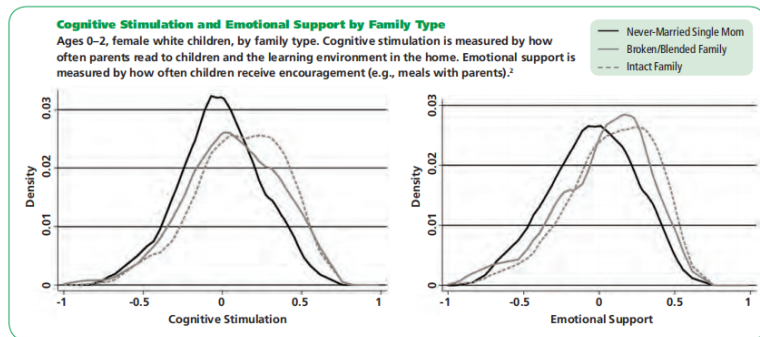
Winning or Losing the Lottery of Birth

This title talks about how children life directions are formed by the unequal circumstances into which they are born, counting parental qualities, instruction, well-being, financial assets, and environment. It highlights the aberration in assets and openings accessible to children from diverse financial foundations, noticing that these crevices in cognitive and enthusiastic incitement develop early and continue all through childhood, eventually affecting grown-up results.

Additionally emphasizes that raising a child in an intaglio family tends to include more noteworthy speculation in their improvement compared to single-parent families, in spite of the fact that the reasons for this difference are not completely clear. It appears a stressing slant of increasing single-parent family units within the U.S., especially those driven by never-married moms.

Besides, the content studies the dependence on salary as a degree of a children assets, contending that high-quality child rearing is more basic than money related riches. It proposes that indeed children from low-income families can flourish with steady child rearing, whereas those from rich foundations may endure from lacking child rearing.

The creator point, indicate that whereas it is unreasonable to implement marriage or child rearing tests, it is fundamental to adjust social ventures to address these issues and make strides by and large results. The content concludes by noticing that societal variables, such as the tall taken a toll of living, make challenges for high-quality child rearing, regularly requiring dual-income family units.



Cognition and Character Propel Success

the most excellent point of the noteworthiness of character characteristics nearby cognitive capacity in anticipating victory in different viewpoints of life, counting instruction, work, well-being, and wrongdoing association. Whereas cognitive aptitudes, regularly measured through scholarly accomplishment tests, are imperative, identity traits referred to as character such as tirelessness, self-control, and inspiration are similarly effective determinants of future social and financial status.

The creator highlights inquire about demonstrating that people who get a GED, in spite of having comparable cognitive capacities to tall school graduates, frequently need basic character characteristics, which hampers their financial victory. Those who total tall school ordinarily show characteristics that encourage victory, such as objective introduction and motivation control.

In addition, the content criticizes the instruction framework for prioritizing cognitive accomplishment at the cost of character improvement, which is fundamental for individual and financial victory. It concludes that low-quality child rearing and instruction fall flat to sustain both cognitive and character abilities, whereas high-quality early instruction seem offer assistance address these incongruities. The call to activity emphasizes the require for a all encompassing approach to instruction that incorporates cultivating character improvement nearby cognitive accomplishment.

Targeting Disadvantaged Children Promotes Economic Efficiency

Inequality in Achievement: It is impossible to equalize all factors contributing to personal success, but targeted investments can address disparities that threaten national well-being.

Early Gaps: Disparities in critical capabilities emerge early in life across socioeconomic groups, beginning before formal schooling and continuing into adulthood.

Prevention Over Remediation: Preventing these gaps is more cost-effective than trying to remediate them later.

Limited Impact of Schooling: Schooling after the second grade has minimal impact on addressing achievement gaps, and traditional measures like class size and teacher salaries are not as effective as commonly believed.

Family Influence: Research indicates that family characteristics significantly influence student outcomes more than school characteristics, as supported by historical studies like the Coleman Report.

Investing in Family Environments: Interventions that improve family environments, such as preschool programs, play a crucial role in shaping educational and adult outcomes.

Focus on Early Education: There is a need to invest in early childhood education for disadvantaged children to establish a strong foundation for school readiness.

Long-term Development: Building on early childhood education with high-quality elementary and secondary education can help sustain successful development, leading to a more productive society.

Enriching Early Family Environments Can Compensate for Disadvantage

The Perry Preschool Program may be a unmistakable early childhood mediation planned for low-income African American children with starting IQs of 85 or underneath. In spite of the fact that the program did not result in noteworthy enduring IQ picks up, it conveyed a striking return on venture of 7 to 10 percent per annum through progressed accomplishment test scores. The program fundamentally improved non-cognitive aptitudes instead of cognitive ones. Fruitful interventions also involve locks in moms to move forward child rearing hones, with programs just like the Nurse-Family Association centering on supporting at-risk first-time moms. Prove proposes that enhancing the early situations of impeded children leads to long-term positive results in their puberty and adulthood.

Key Focuses

Perry Preschool Program: Focused on low-income African American children with IQs underneath 85, giving humble mediation (2.5 hours/day of instruction and week by week domestic visits) for two a long time.

Results: No critical long-term IQ picks up, but considerable advancements in accomplishment scores and a return on venture of 7 to 10 percent every year.

Non-Cognitive Abilities: The programs victory was primarily ascribed to advancements in non-cognitive (character) aptitudes instead of cognitive capacities.

Dual Investment Approach: Contributing in both child improvement and parental back yields the most excellent results; programs that include guardians, just like the Nurse-Family Organization, illustrate this viably.

Long-Term Benefits: Inquire about appears that enhancing the situations of impeded children emphatically influences their afterward social and passionate aptitudes, well-being, and generally victory.

Moving Toward Better Education and Economic Outcomes

The content examines the concept of instructive value, emphasizing the ought to give break even with instructive openings and accomplishment levels for distraught populaces. Whereas it recognizes the respectable perspective of this cause, the creator centers on the commonsense benefits of contributing in early childhood instruction, which can abdicate a return of 7 to 10 cents for each dollar contributed. To successfully diminish disparity and improve efficiency, society must recognize the energetic nature of capacities and the critical crevices that exist among children from distinctive financial foundations, crevices that frequently rise some time recently formal tutoring starts. The content advocates for tending to these incongruities through early childhood and parental instruction medications happening at or some time recently birth.

References

1. *James J. Heckman, Seong Hyeok Moon, Rodrigo Pinto, Peter A. Saveleyev, and Adam Yavitz, "The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program," Journal of Public Economics 94, nos. 1–2 (2010): 114–128.*
2. *Seong Hyeok Moon, "Multi-Dimensional Human Skill Formation with Multi-Dimensional Parental Investment" (PhD diss., Department of Economics, University of Chicago, 2010).*
3. *See Mathilde Almlund, Angela L. Duckworth, James J. Heckman, and Tim Kautz, "Personality Psychology and Economics," in Handbook of the Economics of Education, ed. Eric A. Hanushek, Stephen Machin, and Ludger Woessmann (Amsterdam: Elsevier, forthcoming).*
4. *See James J. Heckman, John Eric Humphries, and Nicholas S. Mader, "The GED," in Handbook of the Economics of Education, ed. Eric A. Hanushek, Stephen Machin, and Ludger Woessmann, vol. 3 (Amsterdam: Elsevier, 2011); James J. Heckman, John Eric Humphries, and Nicholas Mader, Hard Evidence on Soft Skills: The GED and the Problem of Soft Skills in America (Chicago: University of Chicago Press, forthcoming); and James J. Heckman and Yona Rubinstein, "The Importance of Non-cognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program," American Economic Review 91, no. 2 (2001): 145–149.*
5. *See Almlund et al., "Personality Psychology and Economics".*
6. *Lawrence J. Schweinhart, Helen V. Barnes, and David P. Study through Age 27 (Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 1992).*
7. https://scholar.google.com/scholar?cites=17932083226047943499&as_sdt=2005&sciodt=0,5&hl=en

Образ-Я субъекта профессионального самоопределения в период вхождения во взрослость

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 кафедры

«Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой»

факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская федерация

e-mail: krasiloda@mgppu.ru

Ключевые слова: период вхождения во взрослость, образ-Я, субъект профессионального самоопределения, самоопределение, самооценка профессионально важных качеств, ценностные ориентации, образ Наставника

Актуальность исследования образа-Я субъекта профессионального самоопределения обусловлена тем, что в студенческом возрасте решается вопрос первичного профессионального выбора и саморазвития в выбранной профессии. По мнению ряда отечественных исследователей, (Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О.) профессиональное самоопределение представляет собой процесс формирования отношения человека к себе как к субъекту профессиональной деятельности [4]. Как правило, профессиональное самоопределение является сложным, длительным процессом, который не завершается выбором профессии и поступлением в вуз [3].

В процессе профессионального самоопределения образ-Я начинает формироваться с внешних представлений о профессии, создания образа профессии, который определяется когнитивными и эмоциональными представлениями о сфере самой профессии, ее востребованности и престиже, а также о действиях, составляющих содержание и условия труда, образе типичных представителей данного рода трудовой деятельности и собственную соотнесенность с ними. Вначале профессионального обучения образ профессионала строится на основе некоего эталона профессионала и характеризуется достаточно жесткими идеализированными установками о характере деятельности и профессионально важных качествах личности, а также наблюдаются значительные расхождения

между оценкой собственных профессионально важных качеств и этих качеств у идеального профессионала, которые сокращаются по мере профессионального обучения. Поиск наставника помогает приблизить этот идеальный образ к реальности, опосредует процесс актуализации целей и средств совладания с различными задачами на пути профессионального самоопределения.

Новизна исследования заключается в том, что на основе существующих концептуальных моделей образа профессионала были выделены и уточнены параметры образа-Я субъекта профессионального самоопределения, а именно: профессиональная мотивация, ценностные ориентации и самооценка профессионально важных качеств личности [5].

Особое место в этот период развития личности занимают отношения с наставником. На данном возрастном этапе внутренняя позиция личности основана на самоопределении как понимании себя, своих возможностей и места в обществе. Ориентиром здесь выступают отношения с наставником, которые влияют на становление ценностно-мировоззренческой позиции и направляют ход профессионально-личностного развития [1].

В контексте профессионального самоопределения образ-Я и образ Наставника являются взаимосвязанными динамическими компонентами социальной ситуации развития. На становление образа-Я влияет целый ряд факторов, среди которых И.С. Кон выделяет построение отношений со «значимыми другими» или наставником.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что существует связь параметров Образа-Я субъекта профессионального самоопределения (самооценка профессионально важных личностных качеств, мотивация профессиональной деятельности и ценностные ориентации) с уровнем выраженности четырех типов Наставника (идеальный, реальный из семьи, реальный вне семьи и внутренний) в сферах карьеры и мировоззрения у студентов-психологов в период вхождения во взрослость.

Эмпирическая база и выборка исследования: 76 студентов-психологов: из них 45 студентов 1–2 курса, 31 студент 3–4 курсов ПГУ им. Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь).

Методики, используемые в эмпирическом исследовании:

- 1) Опросник субъективного образа наставника «ОСОН» Д.А. Красилов – для исследования уровня выраженности 4-х типов наставника (идеальный, реальный из семьи, реальный вне семьи, внутренний наставник) в сферах карьеры и мировоззрения [2];
- 2) Методика «Самооценка-25» В.Н. Куницыной – для исследования самооценки профессионально важных личностных качеств студентов;

- 3) Методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана – для исследования доминирующих типов мотивации обучения в вузе (внутренняя положительная, внешняя положительная, внешняя отрицательная мотивация);
- 4) Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича – для исследования иерархии ценностей профессиональной самореализации (активная деятельная жизнь, интересная работа, общественное признание, продуктивная жизнь, развитие).

Данные были обработаны с помощью статистического пакета SPSS 23. Для определения связи параметров образа-Я и образа Наставника у студентов-психологов 1–4 курсов был применен метод парной корреляции Спирмена.

На первом этапе исследования были проанализированы средние значения параметров образа-Я субъектов профессионального самоопределения и образа Наставника у студентов 1–2 и 3–4 курсов. Наиболее низкие значения обнаружились у «идеальных наставников» в карьере и мировоззрении, средние значения принадлежат «реальным наставникам» (при этом доминирует «наставник из семьи»), а наиболее высокие значения – у «внутренних наставников» (таблица 1).

Таблица 1

**Средние значения параметров образа
Наставника у студентов 1–2 и 3–4 курсов**

Параметры	Идеальный наставник в карьере	Идеальный наставник в мировоззрении	Реальный наставник из семьи в карьере	Реальный наставник из семьи в мировоззрении	Реальный наставник вне семьи в карьере	Реальный наставник вне семьи в мировоззрении	Внутренний наставник в карьере	Внутренний наставник в мировоззрении
1–2 курс	22,39	18,89	30,73	31,34	25,11	25,43	44,41	46,91
3–4 курс	19,58	16,38	29,33	30,21	26,25	26,42	42,92	43,92

Параметры самооценки профессионально важных качеств, а также общая самооценка, измеренные с помощью методики Самооценка-25 Н.В. Куницыной, у студентов 1–2 и 3–4 курсов соответствуют высокому уровню, однако, у студентов 3–4 курсов наглядно видна тенденция еще и к повышению всех указанных параметров (таблица 2).

Таблица 2

**Средние значения самооценки профессионально
важных качеств у студентов 1–2 и 3–4 курсов**

Параметры	Предпринимательство	Социальный интеллект	Коммуникативная компетентность	Социальная компетентность	Общая самооценка
1–2 курс	54,82	55,00	60,09	51,80	217,07
3–4 курс	62,13	62,38	66,83	58,79	240,29

Показатели профессиональной мотивации, выраженные в средних значениях, обнаруживают у студентов и 1–2 и 3–4 курсов высокий уровень внутренней и внешней положительной мотивации. Внешняя отрицательная мотивация выражена ниже, и ее среднее значение несколько выше у студентов 1–2 курсов.

Таблица 3

**Средние значения параметров профессиональной
мотивации студентов 1–2 и 3–4 курсов**

Параметры	Внутренняя мотивация (ВМ)	Внешняя положительная мотивация (ВПМ)	Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ)
1–2 курс	4,41	3,99	3,32
3–4 курс	4,52	3,99	2,96

Иерархия ценностей профессиональной самореализации студентов была измерена с помощью процедуры ранжирования, при этом на первом месте находится наиболее предпочитаемая ценность, а на последнем – наименее предпочитаемая. Анализируя средние ранги ценностей студентов (таблица 4), можно утверждать, что у студентов 1–2 курсов предпочитаемой является ценность «развитие», далее следуют последовательно ценности «интересная работа» и «активная деятельная жизнь», а наименее субъективно значимыми являются ценности «продуктивная жизнь» и «общественное признание».

На 3–4 курсе в системе ценностей профессиональной самореализации студентов также первую позицию занимает ценность «развитие», затем в порядке убывания – «активная деятельная жизнь», «интересная работа» и «продуктивная жизнь». Наименее предпочитаемой ценностью является «общественное признание», причем ее средний ранг ниже, чем у первокурсников. Следует обратить внимание на то, что у старшекурсников, по сравнению со студентами начальных курсов обучения, меняются местами средние ранги ценностей 2 и 3 позиции. Вторую позицию

занимает у них ценность «активная деятельная жизнь». В совокупности наблюдаемые различия могут свидетельствовать о некоторых изменениях в системе ценностных ориентиров студентов в процессе профессионального самоопределения: старшекурсники больше ценят активное личностное включение в работу, а социальный статус и признание обществу становится второстепенным.

Таблица 4
Средние значения ранжирования ценностей профессиональной самореализации студентов 1–2 и 3–4 курсов

Параметры	Активная деятельная жизнь	Интересная работа	Общественное признание	Продуктивная жизнь	Развитие
1–2 курс	9,45	8,11	12,64	10,20	6,91
3–4 курс	8,88	9,04	14,08	10,00	7,67

Затем с помощью корреляционного анализа были установлены значимые связи между отдельными параметрами Образа-Я и Образа Наставника на выборке студентов-психологов 1–4 курсов. Так, выявлены отрицательные корреляции (рис. 1) между уровнем выраженности в образе Наставника его типа «идеальный наставник в карьере» и уровнем самооценки студентами всех компонентов профессионально важных личностных качеств: предприимчивость ($R = -0,329^{**}$, $p \leq 0,05$), социальный интеллект ($R = -0,374^{**}$, $p \leq 0,05$), коммуникативная компетентность ($R = -0,252^{**}$, $p \leq 0,05$), социальная компетентность ($R = -0,519^{**}$, $p \leq 0,05$), а также общая самооценка ($R = -0,383^{**}$, $p \leq 0,05$). Кроме того, параметр «идеальный наставник в мировоззрении» отрицательно коррелирует с самооценкой социальной компетентности ($R = -0,236^*$, $p \leq 0,01$).

Прямые значимые связи (рис. 2) установлены между уровнем внешней отрицательной мотивации профессиональной деятельности и уровнем выраженности в образе Наставника таких его типов, как «идеальный наставник» и «реальный наставник из семьи» в обеих рассматриваемых сферах, соответственно: «идеальный наставник в мировоззрении» ($R = 0,195^*$, $p \leq 0,01$), «идеальный наставник в карьере» ($R = 0,233^*$, $p \leq 0,01$), а также «реальный наставник из семьи в мировоззрении» ($R = 0,367^{**}$, $p \leq 0,05$) и «реальный наставник из семьи в карьере» ($R = 0,397^{**}$, $p \leq 0,05$). При этом обнаружена значимая положительная связь уровня внутренней мотивации профессиональной деятельности с уровнем выраженности в образе Наставника его типа «внутренний наставник в мировоззрении» ($R = 0,233^*$, $p \leq 0,01$).

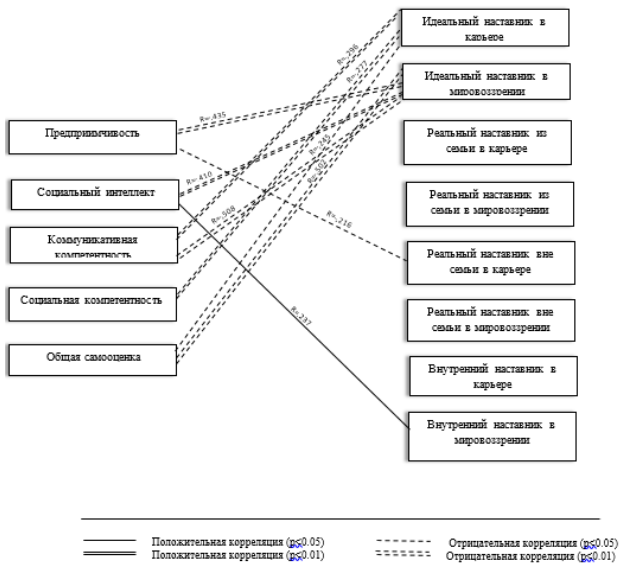


Рис. 1. Корреляционная плеяда, отражающая связи между образом наставника и самооценкой профессионально важных качеств студентов 1–2 курсов

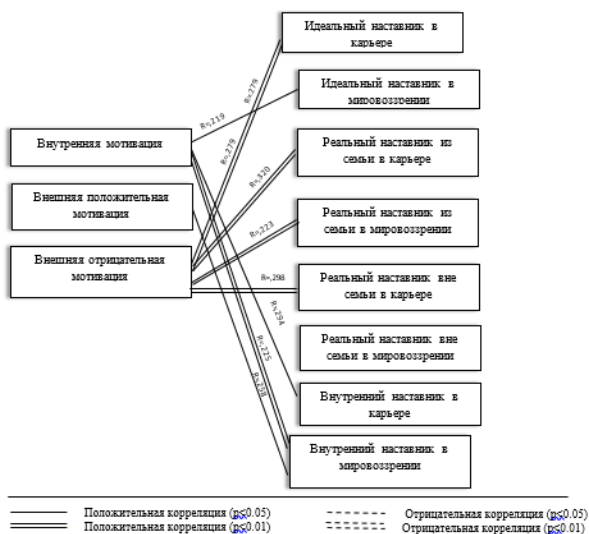


Рис. 2. Корреляционная плеяда, отражающая связи между образом наставника и профессиональной мотивацией студентов 1–2 курсов

Рассмотрим характер выявленных в выборке связей между третьим компонентом Образа-Я субъекта профессионального самоопределения, – ценностями профессиональной самореализации, – и образом Наставника (рис. 3). Отрицательные корреляции выявлены между ценностью «активная деятельная жизнь» и параметром «реальный наставник из семьи в мировоззрении» ($R = -0,193^*$, $p \leq 0,01$), ценностью «общественное признание» и параметрами «реальный наставник из семьи в карьере» ($R = -0,252^{**}$, $p \leq 0,05$) и «реальный наставник из семьи мировоззрении» ($R = -0,248^*$, $p \leq 0,01$). Также обнаружены обратные значимые связи: между ценностью «развитие» и параметром «идеальный наставник в карьере» ($R = 0,297^{**}$, $p \leq 0,05$), между ценностью «продуктивная жизнь» и параметром «реальный наставник вне семьи в мировоззрении» ($R = -0,279^{**}$, $p \leq 0,05$). Прямая значимая связь установлена между ценностью «общественное признание» и параметром «внутренний наставник в карьере» и ($R = 0,290^{**}$, $p \leq 0,05$).

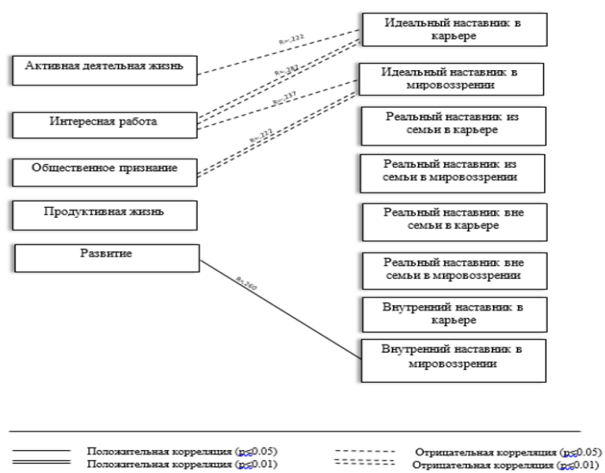


Рис. 3. Корреляционная плеяда, отражающая связи между образом наставника и ценностными ориентациями профессиональной самореализации студентов 1–2 курсов

Полученные результаты можно проинтерпретировать следующим образом. Студенты, в ориентирующем образе Наставника которых более выражен «идеальный наставник» в сфере карьеры, в целом, склонны ниже оценивать у себя профессионально важные личностные качества, а опора на «идеального наставника» в мировоззрении связана с более низким уровнем социальной компетентности. Побудительными силами

к овладению профессиональной деятельностью для студентов с более выраженными в образе типами идеальных наставников, а также – реальных наставников из семейного круга, выступают стимулы, выполняющие функцию принуждения (критика, наказание, боязнь осуждения) и избегания возможных неблагоприятных последствий для себя.

Относительно ценностных ориентаций студентов с доминирующим идеальным типом наставника в карьере можно сказать, что у них в меньшей степени актуализируется ценность развития в профессиональной деятельности. Отсутствие, или слабая опора на реальных наставников вне семейного окружения связана с более высокой актуализацией ценности «продуктивная жизнь». Выраженная опора в ценностно-мировоззренческой позиции на значимую личность вне круга семьи, напротив, свидетельствует о более низкой направленности личности на продуктивную профессиональную деятельность.

Ценность общественного признания в профессии скорее актуализируется у студентов с более высоким уровнем устойчивости ценностно-мировоззренческой позиции и самостоятельности суждений, о чем наглядно свидетельствует обнаруженная значимая прямая связь данной ценности с внутренним наставником в мировоззрении. При этом интересно, что актуализация ценностей «активная деятельная жизнь» и «общественное признание» выше у студентов с меньшей долей реальных наставников из семьи в карьере и мировоззрении. И, напротив, студенты, ориентирующиеся в построении карьеры на своих родителей, или иных значимых личностей из семейного окружения, в меньшей степени отдают приоритет ценностям: «активная деятельная жизнь» и «общественное признание».

Таким образом, результаты исследования параметров образа-Я и параметров образа Наставника на выборке студентов-психологов, полученные с помощью корреляционного анализа, позволили обнаружить статистически значимые связи, что подтверждает основную гипотезу исследования о том, что существует связь параметров Образа-Я как субъекта профессионального самоопределения (самооценка профессионально важных личностных качеств, мотивация профессиональной деятельности и ценностные ориентации) с уровнем выраженности четырех типов Наставника (идеальный, реальный из семьи, реальный вне семьи и внутренний) в сферах карьеры и мировоззрения у студентов-психологов в период вхождения во взрослость.

Литература

1. Красило Д.А. Ориентирующий образ наставника в процессе реального самоопределения (период вхождения во взрослость), автореферат дис. ... кандидата психологических наук / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Москва, 2005. 27 с.

2. *Красило Д.А.* «Реальное самоопределение» в контексте социальной ситуации развития в период вхождения во взрослость / Международные симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство». Сборник тезисов. Ответственный редактор К.Н. Поливанова. М., 2017. С. 40–42.
3. *Кулагина И.Ю., Анасова Е.В.* Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 12–23. DOI: 10.17759/chp.2018140202
4. *Ренёва Г.Ф.* Профессиональное самоопределение личности на различных этапах профессионализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012
5. *Репещук К.Ю.* Содержание образа профессионала в процессе реального самоопределения студентов / К.Ю. Репещук // Социальная психология: вопросы теории и практики: Материалы VIII Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева, Москва, 11–12 мая 2023 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. – С. 694–698. – EDN KKWGXA.

Self-image of the subject of professional self-determination at student age

Xenia Yu. Repesciuc

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5898-852X>

e-mail: fylata_92@mail.ru

Daria A. Krasilo

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3759-7560>

e-mail: krasilo@list.ru

Keywords: the period of entering adulthood self-image, subject of professional self-determination, self-determination, self-esteem of professionally important qualities, value orientations, image of a Preceptor

Влияние смартфона как технологии цифрового образования на состояние спокойствия личности

Романова К.В.

аспирант,

*Московский городской педагогический
университет (ГАОУ ВО МГПУ ИПиКР)*

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: romanovakv@mgpu.ru

Ключевые слова: смартфон, технологии цифрового образования, эмоциональное состояние личности, состояние спокойствия, тревожность, контроль

В настоящее время наблюдается интеграция технологий цифрового образования в образовательный процесс. Несмотря на то что с 2024 года использование мобильных устройств учениками на уроках запрещено на законодательном уровне, многие задания требуют наличия устройства у современного школьника, например, цифровые тесты и цифровые домашние задания (ЦДЗ) в общеобразовательных школах. Смартфон стал не только неотъемлемой частью жизни современного человека, но и занял позицию одной из ключевых технологий цифрового образования. Влияние технологий цифрового образования на эмоциональное состояние личности не всегда поддается однозначной оценке и может быть как положительным, так и отрицательным.

Научная новизна данной работы заключается в исследовании влияния смартфонов на эмоциональное состояние личности, с особым акцентом на состояние спокойствия в контексте цифрового образования. В рамках исследования была проведена комплексная оценка воздействия технологий цифрового образования, включая смартфоны, на положительные эмоциональные состояния, в частности на состояние спокойствия, в процессе выполнения тестовых и контрольных заданий. На основе полученных экспериментальных данных разработаны рекомендации для педагогов и сотрудников образовательных учреждений, касающиеся сбалансированного подхода к использованию смартфонов в образовательном процессе.

Исследовательская **проблема** была сформулирована в виде вопроса: «Как смартфон как технология цифрового образования влияет на эмоциональное состояние спокойствия личности?» Данная проблема охватывает не только разработку и апробацию контрольно-измерительных материалов, созданных с использованием цифровых технологий, но также требует анализа влияния этих технологий на эмоциональное состояние спокойствия. С учетом стремительного развития технологий и их

интеграции в образовательный процесс, понимание данной проблемы становится критически важным для разработки эффективных стратегий применения смартфонов в обучении и контроле знаний.

Гипотеза исследования состоит в том, что разные технологии цифрового образования являются новой учебной задачей, предполагающей разные степени активности личности, характеризуются разными эмоциональными состояниями: по нашему мнению смартфон может вызывать состояние спокойствия, с другой стороны, может вызывать тревожность.

В нашем исследовании акцент делается на следующих общенаучных **подходах** и методологиях: социокультурный подход (социокультурные аспекты воздействия цифрового обучения на личность, анализ влияния образовательных и культурных контекстов на формирование психологических реакций и эмоционального состояния личности); психометрический подход (оценка и измерение психологических характеристик личности с использованием стандартизированных психометрических инструментов и опросников); эмпирический подход (проведение конкретного эксперимента и наблюдений с участием обучающихся, использующих технологии цифрового образования в процессе экзаменаций).

Методология исследования включает качественный и количественный анализ (опросы), эксперимент, анализ полученных данных (статистические методы, контент-анализ, сравнительный анализ).

Экспериментальная база. В исследовании приняли участие 307 обучающихся 9–11 классов общеобразовательной ГБОУ «Школы № 2116 «Зябликово» г. Москва.

Нами было проведено тщательное шестимесячное экспериментальное исследование в классах английского языка в выбранном образовательном учреждении. Участники были методично разделены на две группы: контрольную и экспериментальную, каждая из которых состояла примерно из 150 студентов, что обеспечивало достаточный размер выборки, подходящий для статистического анализа. В течение учебного года, а именно в первом, втором и третьем кварталах (четвертях), студенты приняли участие в 12 оценочных мероприятиях, включая 9 модульных тестов, соответствующих учебной программе по английскому языку, и 3 комплексные итоговые контрольные работы, предназначенные для оценки накопленных знаний.

Контрольная группа использовала традиционные методы оценки, применяя обычные письменные тесты на стандартных листах формата А4. В отличие от этого, экспериментальная группа использовала смартфоны для проведения аналогичных тестов и контрольных работ. Эта стратегия была разработана с целью использования возможностей мобильной технологии для создания интерактивных и увлекательных образовательных опытов. Основной целью оценивания было

отслеживание уровня владения английским языком студентами в соответствии с тематическими модулями, указанными в учебнике, при этом результаты были систематически собраны и представлены в Таблице 1 для ясности и сравнительного анализа.

Результаты исследования показали, что средние баллы как контрольной, так и экспериментальной групп изменялись незначительно, что указывает на относительно стабильный уровень усвоения знаний в обеих группах. Однако была отмечена значительная разница в уровнях спокойствия среди студентов: экспериментальная группа сообщила о среднем увеличении на 20% в своем самооцененном уровне спокойствия, как показали разработанные анкеты.

Эти результаты предполагают, что смартфоны, как форма цифровой образовательной технологии, могут открыть новые пути для оптимизации образовательного процесса. Они способны повышать мотивацию студентов, способствовать индивидуализации учебного опыта и положительно влиять на эмоциональное состояние учащихся, тем самым создавая среду, способствующую большему спокойствию и снижению тревожности во время оценивания.

Тем не менее, важно отметить, что на данном этапе окончательные выводы об относительных преимуществах оценивания с использованием смартфонов по сравнению с традиционными контрольными работами остаются неясными. Эта неопределенность проистекает из сложности оценки их соответствующих эффектов на психологическое состояние студентов и их эмоциональное благополучие.

Внедрение смартфонов как цифровой образовательной технологии может положительно сказаться на эмоциональном состоянии студентов, особенно в плане повышения уровня спокойствия. Важно отметить, что это улучшение происходит без ущерба для академической успеваемости или снижения общего уровня знаний. Эффективная интеграция цифровых технологий в процесс оценки знаний требует комплексного подхода, который тщательно учитывает психологические аспекты опыта студентов и их благополучие в образовательной среде.

Таблица 1

Результаты тестирований

	Контрольная группа ср.балл ур.с.		Экспериментальная группа ср.балл ур.с.	
Тест по 1 модулю	3.68	72%	3.7	56%
Тест по 2 модулю	3.36	63%	3.4	51%
Тест по 3 модулю	3.55	78%	3.57	32%
Итоговая контрольная работа по результатам 1ой четверти	3.14	88%	3.2	73%

	Контрольная группа ср.балл ур.с.		Экспериментальная группа ср.балл ур.с.	
	ср.балл	ур.с.	ср.балл	ур.с.
Тест по 4 модулю	3.79	76%	3.71	54%
Тест по 5 модулю	3.9	69%	3.63	52%
Тест по 6 модулю	3.42	64%	3.2	41%
Итоговая контрольная работа по результатам 2ой четверти	3.6	81%	3.34	68%
Тест по 7 модулю	4.1	66%	3.8	40%
Тест по 8 модулю	3.86	73%	3.17	47%
Тест по 9 модулю	3.71	76%	3.5	53%
Итоговая контрольная работа по результатам 3ой четверти	3.68	82%	3.54	58%

*где ср.балл – средний балл всей группы за текущую работу, а ур.с. – уровень стресса в процессе написания работы.

Литература

1. Бирюкова М.В. Потенциал современных мобильных технологий в развитии образования: социологический аспект. В сборнике: Образование и самообразование в цифровую эпоху. Материалы Международной научно-практической конференции. Редакция: Е.А. Достанко, Н.Д. Корчалова, Д.Ю. Король. 2019. С. 132–139.
2. Капариха М.П. Смартфоны как образовательный инструмент. Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. Выпуск № 2. 2016.
3. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. 412 с.
4. Романова К.В. Влияние технологий цифрового образования на уровень экзаменационного стресса личности. Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. Т. 13. № 1А. С. 32–42.
5. Романова К.В. Влияние технологий цифрового образования на эмоциональное состояние личности. Выпуск № 3(59). Исследования молодых ученых. Раздел: Психолого-педагогические науки. 2024.

The Smartphone as a Digital Education Technology Impact on the Personal Calm State

Romanova K.V.

PhD student,

*Moscow City University, Institute of Psychology
and Comprehensive Rehabilitation, Moscow, Russia
e-mail: romanovakv@mgpu.ru*

Keywords: smartphone, digital education technologies, emotional state of personality, state of calm, anxiety, control

Особенности формирования ценностно-смысловых ориентаций у подростков во внеурочной деятельности

Семенова Е.А.

аспирант,

*Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7372-6505>

e-mail: koalenna@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена актуальной в современных условиях проблеме формирования ценностно-смысловых ориентаций у подростков во внеурочной деятельности. Автор статьи отмечает, что исследование ценностно-смысловой составляющей личностной структуры подростков представляет наибольший интерес, поскольку в ее формировании участвует родитель, классный руководитель, сверстник. В статье делается акцент на роли классного руководителя, поскольку он выступает значимым взрослым для подростков. При условии, что классный руководитель может являться активным носителем личностных смыслов в контексте культурного развития и быть примером, определенным духовно-нравственным ориентиром для своей группы. Для того, чтобы убедиться в том, является ли классный руководитель авторитетом для группы была проведена социометрия. Автор акцентирует внимание на том, что необходимо выбрать вид деятельности в которой органично будет выстраиваться формирование ценностно-смысловых ориентаций. Подросткам предлагалось оценить свои ценностные ориентации. Результаты проведенного опроса с классными руководителями позволили выявить существующие проблемы формирования ценностно-смысловой сферы подростков и обозначить основные направления деятельности кураторов для учета и последующей корректировки в своей текущей практической учебно-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: ценности, ценностная ориентация, ценностно-смысловые ориентации

Современные тенденции в образовании транслируют, что ценностные ориентиры должны определять смысл и содержание образования. Вместе с тем возникает проблема понимания, что за смысл стоит в терминологии ценностных ориентаций.

В период подросткового возраста, когда мир раскрывается перед ними во всей своей сложности, формирование ценностно-смысловых ориентаций становится ключевым аспектом их развития. Подростки стремятся понять свое место в обществе, определить свои ценности и убеждения, что влияет на их выборы и поступки.

В данной статье мы рассмотрим, какие факторы влияют на формирование ценностей у подростков, и как понимание собственных ценностей помогает им в поиске своего пути.

В зарубежной психологии исследованиями ценностных ориентаций занимались У. Колбом, М. Розенбергом, К. Клакхоном, Ч. Моррисом и др.

Вопрос ценностных ориентиров в образовании рассматривается в работах философов, педагогов, психологов и социологов, таких как М.В. Богуславский, В.И. Гинецинский, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, Н.С. Кузнецов, Н.Д. Никандров, В.Г. Пряников, З.И. Равкин, Н.С. Розов, А.А. Ручка, В.А. Сластенин, В.С. Собкин, П.Г. Щедровицкий и другие.

В современной отечественной психологии существует ценностно-смысловой подход, который представлен работами таких учёных, как Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев и другие.

Осознавая масштаб проблемы, государство пытается её решить. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» к таким ценностям относятся:

- жизнь;
- достоинство;
- права и свободы человека;
- патриотизм;
- служение Отечеству;
- высокие нравственные идеалы;
- историческая память и преемственность поколений;
- единство народов России [7].

Согласно указу президента Российской Федерации о национальных целях развития до 2030 года и на перспективу, данная воспитательная инициатива является актуальной.

Формирование ценностей у подростков – важная задача классного руководителя. Это сложный и многогранный процесс, который требует индивидуального подхода и использования различных методов.

Один из способов – организация дискуссий и обсуждений на темы, связанные с ценностями. Это поможет подросткам задуматься о важности этих ценностей и понять их смысл.

Ещё один способ – проведение экскурсий и посещение культурных мероприятий, которые помогут подросткам лучше понять историю и культуру своей страны. Это могут быть музеи, исторические места, театры и другие культурные мероприятия.

Также классный руководитель может организовать встречи с интересными людьми, которые могут служить примером служения

Отечеству, высоких нравственных идеалов и патриотизма. Это могут быть ветераны, спортсмены, деятели культуры и другие люди, которые добились успеха в своей области.

Проектная деятельность – ещё один способ формирования ценностей. Подростки могут участвовать в проектах, связанных с патриотизмом, историей, культурой и другими ценностями. Это может быть исследовательский проект, творческий проект или проект, направленный на помощь другим людям.

Классный руководитель может также вовлекать подростков в общественную жизнь, например, в волонтерскую деятельность. Это поможет им понять важность служения обществу и сформировать ценности, связанные с патриотизмом и служением Отечеству.

Важно также знакомить подростков с произведениями, которые отражают высокие нравственные идеалы, патриотизм и служение Отечеству. Это могут быть книги, фильмы, спектакли и другие произведения искусства.

Наконец, классный руководитель может проводить конкурсы и соревнования, связанные с патриотизмом, историей и культурой. Это может стать дополнительным стимулом для подростков и способствовать формированию соответствующих ценностей.

В целом, формирование ценностей – это длительный процесс, который требует терпения и усилий. Классный руководитель должен быть готов к тому, что формирование ценностей у подростков может занять время. Однако, если использовать разнообразные методы и подходы, можно добиться значительных результатов.

В исследовании было решено использовать несколько способов. В рамках данного исследования были проведены опросы и наблюдения, которые показали, что многие классные руководители не считают формирование ценностей частью своей повседневной работы. Эта задача часто сводится к проведению отдельных воспитательных мероприятий.

Такая ситуация требует внимания со стороны научно-педагогического сообщества, поскольку развитие личности учащегося должно быть систематическим и непрерывным.

В связи с этим актуальным становится исследование понимания подростками важности профессиональных, социальных и личностных ценностей, которые формируются и развиваются в процессе обучения.

Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, С.Д. Дерябо, О.С. Газман, М.В. Кларин, М.М. Князев, Н.Б. Крылова, Ю.Н. Кулюткин, Ю.С. Мануйлов, В.А. Петровский, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и другие учёные исследовали проблему создания особых педагогических условий и формирования среды для успешного достижения образовательных целей.

Цель исследования выявить уровень сформированности ценностно-смысловых ориентаций у старших подростков.

Методологическую основу исследования составляют:

- положения культурологического подхода в образовании, представленные в работах Н.Я. Данилевский, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский и других исследователей;
- положения личностно-ориентированного подхода в образовании, представленные в работах Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, И.А. Зимней, А.М. Матюшкина, В.В. Серикова, В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской и других учёных;
- положения системного подхода, который позволяет определить элементный состав изучаемых системных объектов. Этот подход описан в работах В.Г. Афанасьева, В.П. Беспалько, В.В. Краевского, В.А. Сластёнина, Т.И. Шамаевой и других авторов;
- положения средового подхода для организации развивающей образовательной среды, предложенные Ю.С. Мануйловым, В.В. Рубцовым, В.И. Слободчиковым, В.А. Ясвиным и другими исследователями.

В современном мире ценности играют важную роль в формировании личности и общества. Они определяют наши приоритеты, цели и жизненные ориентиры.

В ходе исследования были выделены три группы ценностей, которые оказывают наибольшее влияние на формирование личности:

- Материальные ценности. Это ценности, связанные с материальными благами и имуществом. Они включают в себя такие аспекты, как финансовое благополучие, комфорт, безопасность и стабильность. Материальные ценности важны для удовлетворения основных потребностей человека и обеспечения его благополучия.
- Социальные ценности. Эта группа включает в себя ценности, связанные с отношениями и взаимодействием с другими людьми. К ним относятся дружба, любовь, уважение, доверие, сотрудничество и взаимопомощь. Социальные ценности способствуют формированию гармоничных отношений и созданию благоприятной социальной среды.
- Духовные ценности. Духовные ценности связаны с внутренним миром человека, его моральными принципами и убеждениями. Они включают в себя такие аспекты, как честность, справедливость, доброты, милосердие, ответственность и уважение к другим культурам. Духовные ценности формируют основу для морального и этического поведения.

Каждая из этих групп ценностей имеет свои инструменты формирования. Для материальных ценностей это может быть образование, карьера, инвестиции и финансовое планирование.

Социальные ценности формируются через общение, участие в общественной жизни, участие в социальных проектах и волонтерство.

Духовные ценности развиваются через самоанализ, чтение, изучение философии и религии, а также участие в культурных мероприятиях.

Важно отметить, что все эти группы ценностей взаимосвязаны и влияют друг на друга. Формирование ценностей – это непрерывный процесс, который начинается с детства и продолжается на протяжении всей жизни.

Исследование ценностей и их влияния на формирование личности является важным шагом в понимании человеческого поведения и развития общества. Оно помогает определить ключевые инструменты, которые могут быть использованы для формирования ценностей у людей и создания более гармоничного и справедливого общества.

В основе исследования лежат принципы диалектической теории познания, а также концепции аксиологического и культурологического подходов. Для создания модели процесса формирования ценностно-смысловых ориентаций в условиях внеучебной деятельности был применён метод педагогического моделирования.

На констатирующем этапе эксперимента использовались методики: «Ценностные ориентации» вар. 2 (О.И. Мотков, Т.А. Огнева), «Компас Ценностей», а также проективная методика «Дерево ценностей».

Чтобы определить уровень сформированности ценностно-смысловых ориентаций а также оценить степень влияния внеучебной деятельности на процесс формирования, были разработаны авторские опросники. В дополнение к вопросам опросника использовалось упражнение «Взгляд на прошлое через десять лет». В котором необходимо было завершить предложения:

- Я провел слишком много времени, переживая о...
- Я слишком мало времени уделял таким вещам, как...
- Если я смог вернуться в прошлое, я бы по-другому...

Проводилось психолого-педагогическое наблюдение, тренинги. Также был применен математико-статистический метод.

В исследовании приняли участие обучающиеся первого, второго курса (347 человек) ГБПОУ Колледж московского транспорта. С учетом возрастных, ролевых особенностей обучающихся. На этапе адаптации проводится активное знакомство участников группы друг с другом. Сопоставляем результаты социомониторинга и данных других диагностик.

Исследование включало в себя несколько этапов. Сначала был проведён констатирующий эксперимент. Затем в рамках внеучебной деятельности была применена модель формирования ценностных ориентаций. После этого была проведена повторная диагностика, результаты которой представлены в этой статье.

Подводя итог анализа количественных результатов проведенного исследования, следует признать, что большинство опрошенных подростков

формируются как личности, понимающие профессиональную, социальную и личностную значимость получения ими высшего образования, ценности получаемой профессии, ее важности и полезности для общества.

Стремление к расширению интеллектуального и культурного кругозора, совершенствование коммуникативных навыков.

Анализ количественных результатов проведенного исследования, следует признать, что большинство опрошенных классных руководителей осознают ценность соблюдения морально-этических норм и нравственных принципов в образовательном процессе. Готовность к самосовершенствованию, открытость новым знаниям и технологиям, понимание необходимости непрерывного образования. Активная жизненная позиция и проявление готовности к личной ответственности за слова, поступки и результаты своей деятельности, трудолюбие и целеустремленность.

Диагностика показала, что у группы на 92% сформирована саморазвивающаяся структура ценностных ориентаций, в том числе с элементами саморазвивающейся гипертимной структуры. И на 8% – гипертимная структура ценностных ориентаций. Это свидетельствует о том, что базовые психологические потребности студентов удовлетворены и они стремятся к саморазвитию. Для «саморазвивающейся» структуры характерно преобладание внутренних ценностей над внешними, направленность на саморазвитие и более широкие связи с миром.

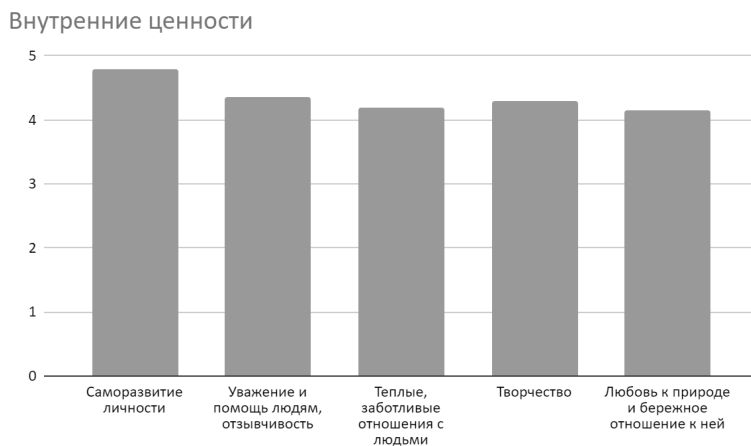


Рис. 1. Выраженность внутренних ценностей

Таким образом, у студентов группы преобладает значимость внутренних ценностей над внешними (рис. 1).

Ценности наполняют смыслом нашу жизнь. Они важны для нас и побуждают заботиться об их реализации. Ценности отличны от целей. Являясь внутренним компасом, они указывают направление движения. Отличие цели от ценности в том, что цель – это то, что достигают, а ценность реализуют. Появляется важная и необходимая задача для классных руководителей в рамках внеучебной деятельности найти такую деятельность для обучающихся в которой они могли бы реализовать свои ценности.

Результаты проективной методики изучения ценностей студентов «Дерево ценностей» (таблица. 1). Позволяют оценить какие произошли изменения по показателям: незащищенность, тревожность, недоверие к себе, чувство неполноценности, враждебность, конфликт, трудности в общении, депрессивность.

Таблица 1

**Результаты диагностики по проективной методике
«Дерево ценностей»**

№	Незащищенность	Тревожность	Недоверие к себе	Чувство неполноценности	Враждебность	Конфликт	Трудности в общении	Депрессивность
1	21.9%	28.82%	28.82%	10.6%	13.83%	12.39%	23.92%	5.48%
2	14.41%	20.46%	25.65%	5.76%	8.65%	10.6%	21.9%	2.88%

Показатели первого исследования связаны с недостаточным и неясным представлением о своем будущем у 40% опрошенных. Потребность сориентировать всю ситуацию на чрезмерную заботу об окружении. Адаптационный период и сложности входить в тактичные и пластичные контакты с людьми. Необходимость в точке опоры.

Результаты диагностики демонстрируют, что у студентов есть стремление к саморазвитию, поэтому необходимо создавать условия и оказывать максимальную поддержку для реализации и развития у них таких ценностей, как забота о природе, творчество, уважение, помощь и заботливое отношение к людям, саморазвитие. У многих студентов были выделены дефициты в проявлении заботы по отношению к ним, при этом есть желание сформировать данную ценность, но не хватает инструментов. В связи с этим мы могли бы порекомендовать следующие меры:

1. Организация специальных мероприятий и мастер-классов, посвященных развитию навыков творчества и саморазвития.
2. Проведение обучающих семинаров по экологическому воспитанию и заботе о природе.
3. Создание платформ для обмена опытом и идей, способствующих уважению, помощи и заботливому отношению к окружающим.

4. Поддержка и поощрение студентов в их стремлении к саморазвитию через награды и поощрения за достижения в этих областях.
5. Внедрение программ поддержки личностного роста и развития, направленных на повышение осознанности личной ответственности за свои ценности.

Эти меры помогут стимулировать студентов к осуществлению своих ценностей, а также способствуют развитию коллективного сознания в группе.

В сфере образования ключевым звеном является классный руководитель, который выполняет разнообразные задачи по формированию ценностей и нравственных установок у подростков. Должность классного руководителя охватывает широкий спектр обязанностей, включая передачу опыта и ценностей через культурные формы обучения. Современная литература по психологии и педагогике содержит множество исследований, посвященных профессиональной подготовке классных руководителей.

В рамках данного исследования были реализованы следующие конкретные способы:

1. Разработка тематических классных часов после РОВ для студентов СПО;
2. Проведение тематических занятий в рамках «Службы примирения»;
3. Проведение занятий дополнительного образования «Арт-мастерская», «Кино-клуб».

Ценности – это наш компас. Они проводят нас через лабиринт жизни, помогают ориентироваться в решениях, понимать свою цель и оставаться верными себе.

Система ценностей конкретного человека или группы зависит от различных факторов, таких как возраст, пол, психологические особенности, социальный статус, экономическое положение, политические взгляды, профессиональная сфера, национальная и этническая принадлежность. Ценности представляют собой социальное явление, которое существует в сложном взаимоотношении между личностью, ее внутренним миром и окружающей реальностью. Индивидуальные ценности играют ключевую роль в структуре личности, регулируя поведение и проявляясь в различных сферах жизнедеятельности человека. В зависимости от целей и задач, которые они поддерживают, ценности могут быть разделены на две основные категории: цели (терминальные ценности) и средства (инструментальные ценности).

Ценностные ориентации служат основой для выбора действий (как целей, так и способов их достижения), определяют порядок предпочтений и оценки альтернатив, а также устанавливают рамки поведения, направляя и регулируя его. Г.Л. Будинайте и Т.В. Корнилова

используют термин «личностные ценности», обозначая ими те смыслы, к которым субъект придает особое значение и которые определяют его самоопределение.

Нами сделана лишь небольшая попытка разработать простую для реализации программу формирования ценностно-смысловых ориентаций в подростковом возрасте. С учетом авторитетных позиций классного руководителя по результатам социомониторинга. Можно предположить, что проведенная воспитательная инициатива будет и в дальнейшем влиять на результат формирования ценностно-смысловых ориентаций. Классные руководители в рамках программы акцентировали внимание студентов на важности продолжительной и активной жизни, семейных ценностях, становлении профессиональных качеств, экологическом благополучии, саморазвитии, умение оказывать поддержку в группе.

Литература

1. *Байбородова, Л.В.* Методология и методы научного исследования: учебное пособие / Л.В. Байбородова, А.П. Чернявская. – Ярославль: РИО-ЯГПУ, 2018. – 283 с.
2. *Вайнштейн, М.З.* Основы научных исследований [Электронный ресурс]: учебное пособие / М.З. Вайнштейн, В.М. Вайнштейн, О.В. Кононова. – Йошкар-Ола: МарГТУ, 2011. 16–216 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=277061>
3. *Нугаева О.Г., Криводонова Ю.Е.* Психологическая сущность и соотношение понятий «Ценности» и «Ценностные ориентации» // Специальное образование. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-suschnost-i-sootnesenie-ponyatiy-tsennosti-i-tsennostnye-orientatsii> (дата обращения: 13.10.2022).
4. *Пучкова Е.Б., Темнова Л.В., Сорокоумова Е.А., Курносова М.Г.* Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций современных подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 27–36. doi:10.17759/pse.2019240503
5. *Шакирова Э.Ф.* Формирование социальной активности у студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности: Дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / Моск. гор. психолого-пед. ун-т. – М., 2010. – 197 с. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=83836>.
6. *Jovkovska Aneta, Barakoska Aneta* The role of education in the formation of values and value orientations among adolescents // IJCRSEE. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-role-of-education-in-the-formation-of-values-and-value-orientations-among-adolescents> (дата обращения: 13.10.2022).
7. <http://ivo.garant.ru/#/document/405679061>

Features of the formation of value and semantic orientations in adolescents in extracurricular activities

Semenova E.A.

PhD student,

Moscow City University of Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7372-6505>

e-mail: koalenna@gmail.com

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of value and semantic orientations in adolescents in extracurricular activities, which is relevant in modern conditions. The author of the article notes that the study of the value-semantic component of the personal structure of adolescents is of the greatest interest, since the parent, class teacher, and peer participate in its formation. The article focuses on the role of the class teacher, since he acts as a significant adult for adolescents. Provided that the class teacher can be an active bearer of personal meanings in the context of cultural development and be an example, a certain spiritual and moral guideline for his group. In order to make sure whether the class teacher is an authority for the group, sociometry was carried out. The author focuses on the fact that it is necessary to choose the type of activity in which the formation of value and semantic orientations will be organically built. Teenagers were asked to evaluate their value orientations. The results of the survey with class teachers made it possible to identify existing problems in the formation of the value-semantic sphere of adolescents and to identify the main directions of activity of curators for taking into account and subsequent adjustments in their current practical teaching and educational activities.

Keywords: value, value orientation, value-semantic orientations adolescence classroom teacher

Общение с родителями как условие сохранения психологического здоровья младших школьников

Серебрякова Т.А.

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой возрастной
и педагогической 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

Краева И.В.

магистрант,

*Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина /Мининский университет
(ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина),*

г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0810-9839>
e-mail: irina.irinka.99@mail.ru

Ключевые слова: здоровье, психологическое здоровье, младший школьный возраст, тревожность, общение, культура общения

Актуальность исследования и его новизна Динамические обновления, типичные для современности, нестабильность и непредсказуемость как экономической, так и социальной ситуаций развития общества, объективно имеют негативный эффект для человека, его жизни, здоровья и гармоничного развития.

Особо остро встают вопросы поиска средств и способов не только сохранения, но и повышения уровня психологического здоровья подрастающего поколения, в силу своей возрастной специфики максимально не защищенного от негативных влияний социума. Не случайно жизнь и здоровье человека определены как основные приоритеты государственной политики в Федеральном законе РФ «Об образовании» (ст. 3) [5].

Опираясь на осуществленный нами анализ работ зарубежных и отечественных ученых (Е. Динер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл; А.В. Алёшичевой, Б.Г. Ананьев, И.В. Дубровина, С.Л. Рубинштейн, И.А. Слободчиков и т.д.), и рассматривая психологическое здоровье как «отсутствие выраженных психических расстройств, наличие определенных ресурсов, позволяющих преодолевать неожиданные стрессы и затруднения «...» равновесие между человеком и окружающим миром, гармонию между человеком и обществом» [2], мы в своем исследовании

акцент сделали на изучении влияния общения родителей на психологическое здоровье учащихся младших классов.

Наш интерес к данной проблематике связан со специфическими особенностями данного возрастного периода. Поступление ребенка в школу кардинально изменяет его образ жизни, что многие ученые рассматривают как стресс-факторы, приводящие не только к капризам, упрямству и не всегда оправданному негативизму, но и значительному повышению уровня ситуативной и личностной тревожности. Родители же далеко не всегда выступают в качестве нейтрализаторов этой излишней тревоги, а, напротив, – нередко усугубляют данные состояния своих детей (Г.А. Арин, Л.И. Божович, Н.А. Коваленко, А.М. Прихожан, Л.А. Хотина и т.д.). Причиной этого, с нашей точки зрения, является и неготовность, и неспособность родителей к эффективному общению со своими детьми.

Эмпирическое исследование Рассматривая общение как «важнейшую форму деятельности, ориентированную на получение субъектом знаний, умений и навыков, обеспечивающих ему успешность социализации» [1, с. 50], нами была спроектирована комплексная программа экспериментального исследования.

Первым ее этапом стала разработка и реализация диагностического портфеля, ориентированного на изучение уровня тревожности младших школьников, в который как базовые вошли метод научного наблюдения и эксперимент.

Обращаясь к описанию программы наблюдения, в качестве ключевых для оценки уровня тревожности младших школьников были выделены: высокая возбудимость и систематическое нарушение правил поведения на уроке (ребенок не может усидеть на месте, выкрикивает с места, грызет учебные принадлежности или постоянно перебирает их), отвечая у доски, ученик пытается «занять руки» (держится за кофту, пиджак, крутит в руках ручку и т.д.), при ответе у парты встает не полностью, руки опираются на парту, одна нога согнута, опирается на стул, раскачивается, глаза опущены в пол, либо взгляд «блуждает» по классу и т.д. Всего нами выделено 16 параметров [4], которые, как мы считаем, позволили нам в деталях изучить специфические поведенческие проявления детей, свидетельствующие об уровне их тревожности.

Программу же экспериментального исследования составили: методики Ю.Я. Киселева «Градусник» и «Дерево» Д. Лампена в адаптации Л.П. Пономаренко, ориентированные на оценку уровня эмоционального состояния, которое ребенок испытывает в данный момент времени, а также «Шкала ситуативной тревожности (СТ)» Ч. Спилбергера (русскоязычная адаптация Ю.Л. Ханина), направленная непосредственно на изучение уровня тревожности младших школьников.

По итогам реализации разработанной нами диагностической программы, мы сделали вывод о том, что для большинства респондентов, принявших участие в нашем исследовании (73%) типичен уровень тревожности, превышающий допустимые нормативы.

Ориентируя наше исследование на установление взаимосвязи между уровнем тревожности младших школьников и общением с ними со стороны их родителей, нами была спроектирована программа *второго этапа* исследования, целью которого стало изучение особенностей (содержания, характера и направленности) общения родителей со своими детьми.

В диагностический портфель для родителей мы посчитали целесообразным включить:

- «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми Т.Ю. Андрущенко и Г.М. Шашловой», включающую в себя 40 утверждений, разделенных на 10 шкал (по 4 утверждения в каждой), отражающих разные ситуации взаимодействия в семье (сфера быта, сфера социального мира, сфера познания, сфера внутреннего мира ребенка и т.д.). Обработка ответов родителей осуществляется посредством подсчета баллов по каждой шкале.
- «Стратегии родительского поведения» С. Степанова в модификации И.И. Махониной), представленную опросником из 10 вопросов, к каждому из которых предлагается 4 варианта ответа, характеризующих 4 основных стратегии (авторитарная, авторитетная, либеральная, индифферентная) поведения родителей в отношении своих детей. Оценка доминирования той или иной стратегии осуществляется по преобладающим типам ответов родителей.

На наш взгляд, полученные по итогам реализации данных методик диагностические данные позволят не только оценить характер, направленность и содержание общения родителей со своими детьми, но и выявить те сферы общения с ребенком, в рамках которых родителям необходимо уделять больше внимания, и даже модифицировать свой подход к воспитанию и взаимодействию родителей со своими детьми.

Для сбора дополнительной информации нами использовался метод наблюдения. В качестве основных параметров наблюдения и оценки особенностей общения родителей с детьми нами выделены: активность посещения родителями ей родительских собраний; проявление родителями заинтересованности успехами ребенка в школе; потребность ребенка обратиться к родителям (позвонить) из школы в сложной ситуации; рассказывает ли ребенок о проведенных с родителями выходных; поведение ребенка (находится рядом, отходит в сторону, убегает) в ситуации, если учитель разговаривает с его родителем (–ями) и т.д. (всего было выделено 20 параметров).

Мы считаем, что соотнесение и обобщенный анализ данных, полученных по итогам комплексного изучения общения родителей со своими детьми, обеспечит нас наиболее емким диапазоном информации, что необходимо для проектирования логики последующей нашей экспериментальной деятельности, направленной на оптимизацию общения в системе «Родитель – ребенок».

Осуществленная нами пилотная апробация диагностической программы для родителей, показала, что для 63% родителей типично общение, на удовлетворяющее потребности и запросы их детей. Так, 45% родителей демонстрируют авторитарно-либеральный стиль воспитания детей, 33% – авторитарно-авторитетный стиль общения с детьми и лишь у 15% родителей фиксируется авторитетный, – наиболее оптимальный в плане развития младшего школьника, – стиль общения.

Если же привести данные качественного анализа доминирующей стратегии родительского поведения, следует отметить, что 38% родителей акцентируют свое внимание на сфере быта детей. Сфера же внутреннего мира ребенка и сфера познания определяются как приоритетные лишь 22% и 10% респондентов соответственно. Общаясь со своими детьми, многие родители не обращаются к обсуждению проблем, связанных с познанием ребенка, как окружающего мира, так и самого себя.

Соотнесение данных, полученных по итогам изучения уровня тревожности детей, с результатами изучения общения с детьми со стороны их родителей, позволяет говорить о наличии между ними прямой зависимости: чем меньший интерес проявляют родители к детям, тем выше детская тревожность. Также мы считаем возможным говорить о том, что содержание и направленность общения с родителями обуславливает и сохранность психологического здоровья детей.

Учитывая, что общение, – это процесс, результативность которого объективно обусловлена активностью всех его участников (А.М. Прихожан [2]), *третьим этапом* своего исследования мы определяем разработку и реализацию системы диагностических методик, позволяющих изучить особенности общения младших школьников со своими родителями. На этом же этапе будет осуществлен детализированный качественный анализ всего комплекса полученных экспериментальных данных, что позволит нам установить интересующие нас связи и зависимости.

Как перспективы нашей исследовательской деятельности мы определяем и разработку программы психолого-педагогического сопровождения, ориентированной на снижение и профилактику тревожности у детей младшего школьного возраста через оптимизацию общения с ними со стороны их родителей, мы определяем как цель нашей дальнейшей исследовательской деятельности.

Литература

1. *Курылева В.С., Суворова О.В.* 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. *Пахальян В.Э.* Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – М.: Питер. 2006. С. 23–25.
3. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: Московский психолого – социальный институт, 2000. 304 с.
4. *Серебрякова Т.А., Швецова И.В.* Результаты апробации экспериментальной программы изучения тревожности младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 79. – Ч. 1. – 376 с. Стр. 353–356.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2019 г. Москва: Эксмо, 2019. 144 с. (Законы и кодексы)

**Communication with parents
as a condition for maintaining the psychological
health of primary school students**

Serebryakova T.A.

*Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Head of the Department of Developmental
and Educational Psychology, 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

Kraeva I.V.

*master's student,
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/0009-0002-0810-9839>
e-mail: irina.irinka.99@mail.ru

Keywords: health, psychological health, primary school age, anxiety, communication, communication culture

Поведение в конфликте, стресс и стрессоустойчивость педагогов государственных и частных школ

Соловова А.А.

студент,

Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: nast.solovova@yandex.ru

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, поведение в конфликте, конфликт, образование, педагоги, государственная школа, частная школа

Актуальность исследования. Современная образовательная система России испытывает значительное давление в связи с политическими и экономическими изменениями, а также изменениями с 2023 года в правилах аттестации педагогов и новыми требованиями к их обязанностям (проведение «Разговоров о важном», новые категории «педагог-методист», «педагог-наставник»). Это приводит к увеличению уровня стресса среди педагогов, снижению стрессоустойчивости и выбору неадаптивных стратегий поведения в конфликтах (уклонение чаще используется педагогами [1]), что негативно влияет на их психическое здоровье и работу (у 40–50% учителей может привести к выгоранию и уходу из педагогической деятельности меньше, чем за 5 лет [3]).

Существующий пробел заключается в недостатке исследований, интегрирующих взаимосвязи этих понятий, особенно в сравнении показателей государственных и частных школ на российской выборке. Что, в свою очередь, затрудняет понимание, какие условия способствуют созданию более здоровой и адаптивной рабочей обстановки для благополучия педагога.

Проблема исследования. Изучение существующей взаимосвязи типа поведения в конфликте, уровня стресса и стрессоустойчивости педагогов и сравнение показателей в частных и государственных учреждениях на российской выборке поможет в дальнейшем разработать рекомендации для педагогов и создать более благоприятную среду для педагогической работы.

В исследованиях по теме стресса выявлены следующие закономерности: чем выше уровень стресса, тем ниже стрессоустойчивость [3]. В сфере образования подавляющее большинство педагогов демонстрируют средний и низкий уровень стрессоустойчивости (57% и 26,3% соответственно). Исследования показывают, что с увеличением педагогического стажа уровень стрессоустойчивости снижается [1]. Более того, хронический стресс становится одной из причин выгорания,

вследствие чего 40–50% педагогов покидают профессию в течение первых пяти лет работы [3]. Из-за воздействия хронического стресса волевые усилия педагогов ослабевают, что делает сотрудничество, как наиболее энергозатратную стратегию поведения в конфликте, менее реалистичной. В результате 57% опытных педагогов с большим стажем (и низкой стрессоустойчивостью из-за продолжительного хронического стресса) применяют уклонение как основную стратегию в конфликтных ситуациях [1, 2]. Таким образом, можно сделать вывод, что чем больше у педагога стаж, тем выше уровень воспринимаемого стресса, ниже его стрессоустойчивость, и тем чаще предпочтение отдается избеганию конфликтов из-за нехватки сил, мотивации и неблагоприятных условий труда. Также есть данные о том, что педагоги частных школ испытывают меньший стресс, чем их коллеги из государственных школ [4].

Цель исследования. Изучить взаимосвязь типа поведения в конфликте, уровня стресса и типа стрессоустойчивости у педагогов. Сравнить полученные показатели учителей частных и государственных школ.

Материал и методы. Для проверки предположения о том, что уровень стресса, стрессоустойчивость и тип поведения в конфликте взаимосвязаны и дальнейшего сравнения показателей педагогов из государственных и частных школ была набрана выборка из 24 респондентов; 13 из которых работают в государственных образовательных учреждениях, 11 – в частных; 23 женщины и 1 мужчина; возрастной диапазон от 22 до 56 лет. Исследование проводилось в летний период. Все школы находятся в г. Подольске, Московской области, России. Были использованы следующие методики: методика Томаса-Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации (в адаптации Н.В. Гришиной), где могут быть выявлены сотрудничество, конфронтация, компромисс, приспособление, уклонение; методика «Шкала психологического стресса PSM-25» Лемура-Тесье-Филлиона в адаптации Н.Е. Водопьяновой для определения уровня стресса: высокая (больше 155 баллов), средняя (154–100 баллов) и низкая психическая напряженность (меньше 100 баллов); «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова для определения типа стрессоустойчивости: тип А (30–40 баллов), склонность к типу А (20–30 баллов), тип Б (0–10 баллов), склонность к типу Б (10–20 баллов). Тип А – низкая стрессоустойчивость, склонность к типу А – тенденция к низкой стрессоустойчивости, тип Б – высокая стрессоустойчивость, а склонность к типу Б – средняя или тенденцией к высокой стрессоустойчивости. Опросы производились в онлайн формате. Полученные данные проанализированы в Excel и Jamovi.

Результаты.

Таблица 1

Описательные статистики полученных данных по уровню стресса, стрессоустойчивости, типу поведения в конфликте всех педагогов выборки

Феномен	Сме- диана	Асимметрия, SE = 0.472	Экссесс, SE = 0.918	W Шапиро- Уилка	P Шапиро- Уилка
Стресс	93	0.303	-0.5527	0.972	0.719
Стрессоустой- чивость	26	-0.0236	-0.9196	0.965	0.551
Конфронтация	2	1.166	1.8009	0.886	0.011
Сотрудничество	6	0	-0.8681	0.932	0.107
Компромисс	7	-0.1192	-0.8849	0.945	0.207
Уклонение	8	-0.1117	-0.0255	0.977	0.840
Приспосо- бление	7	-0.6717	-0.0509	0.921	0.063

Среди педагогов обеих исследуемых типов школ преобладает склонность к низкой стрессоустойчивости (среднее выборки = 25,79 = склонность к типу А); обнаруживается низкий уровень стресса (среднее = 93,17), что объясняется летним периодом оценивания.

Исходя из полученных данных (N=24, сравнении среднего и медианы, р Шапиро-Уилка и анализе асимметрии, эксцессов и их ошибок), было сделано допущение о нормальности распределения выборки. Поэтому для дальнейшего анализа применялись параметрические методы: критерий t-Стьюдента и корреляцию (r) Пирсона.

Педагоги частных и государственных школ чаще других стратегий выбирают уклонение (27%); далее идут компромисс (23%) и приспособление (23%), сотрудничество (20%) и конфронтация (7%). Показатели конфронтации можно объяснить менталитетом: в России не принято открыто показывать агрессию, особенно педагогу. Результаты, полученные Захарчук Л.А. в 2006 году (уклонение – наиболее частотный тип поведения – 57%) подтверждаются в данном исследовании.

Таблица 2

Сравнение показателей педагогов из государственных и частных школ

Феномен	t- Стьюдент	P t-Стьюдента	Размер эффекта (d Коэна)
Стресс	-2.043	0.053	-0.8370
Стрессоустойчивость	0.127	0.900	0.0520
Конфронтация	0.358	0.724	0.1466

Феномен	t- Стьюдент	P t-Стьюдента	Размер эффекта (d Коэна)
Сотрудничество	-0.593	0.559	-0.2429
Компромисс	0.339	0.738	0.1387
Уклонение	1.653	0.113	0.6772
Приспособление	-1.468	0.156	-0.6016

Примечание. Df = 22; $\mu_{\text{гос}} \neq \mu_{\text{частный}}$

Значимых различий в уровне стресса и стрессоустойчивости между педагогами частных и государственных школ не выявлено. Также есть тенденция к выбору уклонения как доминирующего типа у педагогов государственных школ (d Коэна = 0.6772), однако статистически незначимая на представленной выборке.

Таблица 3

Корреляционная матрица (r Пирсона)

Феномен	1	2	3	4	5	6	7
1 – стресс	—						
2 – стрессоустойчивость	.496*; p = .014	—					
3 – конфронтация	-.223	-.406*; p = .049	—				
4 – сотрудничество	-.093	-.110	.025	—			
5 – компромисс	-.029	.299	-.083	-.198	—		
6 – уклонение	-.086	.066	-.303	-.393	-.362	—	
7 – приспособление	.333	.181	-0.532**; p = .007	-.388	-.333	.117	—

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

Корреляционный анализ показал отрицательную взаимосвязь между уровнем стресса и стрессоустойчивостью ($p=0.014$); приспособлением и конфронтацией ($p = 0.007$); положительную – между конфронтацией и стрессоустойчивостью ($p = 0.049$). Стоит помнить, что чем выше показатель стрессоустойчивости по методике «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» Н.П. Фетискина и др., тем ниже стрессоустойчивость респондента.

Выводы. Современное состояние проблемы в педагогической сфере следующее: у педагогов в среднем близкая к низкой стрессоустойчивость, чаще других стратегий они выбирают уклонение, между уровнем стресса и стрессоустойчивостью существует значимая отрицательная

взаимосвязь; а педагоги с низкой стрессоустойчивостью реже других типов поведения в конфликте используют конфронтацию. Также есть отрицательная корреляция между приспособлением и конфронтацией: чем чаще педагоги прибегают к приспособлению, тем реже – к конфронтации.

Исследование не выявило значимых различий в уровне стресса и стрессоустойчивости, типе поведения в конфликте между педагогами частных и государственных школ на российской выборке, однако требуются дальнейшие исследования на больших выборках.

Литература

1. *Захарчук, Л.А.* Управление конфликтами в системе образования: специальность 22.00.08 «Социология управления»: диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Захарчук Лариса Александровна; Москва. – 2006. – 244 с. – EDN NNYFNB.
2. *Чернякевич, Е.Ю.* Психологические особенности бесконфликтной личности / Елена Юрьевна Чернякевич // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2020. Т. 32. С. 95–105. DOI: 10.26516/2304-1226.2020.32.95.
3. *Nwoko, Joy.* A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing / Joy Nwoko, Theophilus Emeto, Aduli Malau-Aduli, Bunmi Malau-Aduli // International Journal of Environmental Research and Public Health. 20. 6070. – 2023. DOI: 10.3390/ijerph20126070.
4. *Vallabados, Christopher Amalraj.* A Comparative Study to Determine the Occupational Stress Level and Professional Burnout in Special School Teachers Working in Private and Government Schools / Christopher Amalraj Vallabados, J. Rachel, Mu'taman Jarrar, Mahdi Abumadini, Muhil S. // Global journal of health science. – 2018. DOI: 10.5539/gjhs.v10n3p42.

Conflict behavior, stress and stress tolerance of public and private school teachers

Solovova A.A.

student,

Moscow University of Psychoanalysis,

Moscow, Russia

e-mail: nast.solovova@yandex.ru

Keywords: stress, stress tolerance, conflict behavior, conflict, education, teachers, public school, private school

Особенности саморегуляции у подростков из неполных семей

Сорокина Н.В.
магистрант,

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

Ключевые слова: саморегуляция, саморегуляция у подростков, неполная семья

В последние годы развитие саморегуляции у подростков вызывает особый интерес у исследователей. Подростки в настоящее время, так же как и взрослые, страдают от чрезмерного физиологического и информационного напряжения и неимоверного для них психологического давления. Несформированность саморегуляции в подростковом возрасте является основанием нарушения поведения.

Подросткам следует освоить методы и тактики саморегуляции для большей продуктивности в деятельности, которая связана с решением проблемных ситуаций, с высокой степенью произвольности.

На текущий момент есть большое количество подходов к пониманию развития саморегуляции, а сам феномен выступает доказательством системы генерации таких действий индивида, которые базируются не только на стремлениях, но и на возможностях осознанного выбора их ориентированной реализации.

Моросанова В.И., Конопкин О.А. и Осницкий А.К. рассматривают саморегуляцию как системные механизмы целеполагания и управления процессом реализации цели, причисляя проблематику саморегулирования к основным темам психологии личности.

Современные исследователи связывают формирование саморегуляции с трудностями становления воли, сильнее всего в подростковом возрасте, что в свою очередь является причиной препятствий для осуществления значимых идей и достижения поставленных целей.

Саморегуляция находится в большой зависимости от представления подростка о себе, о своих реальных способностях и возможностях. В этом смысле роль семьи и ее полноценности в процессе формирования личности подростка очень велико. Все большее количество авторов в настоящий момент обращают внимание на негативное влияние неполных семей на становление индивидуальности подростков.

Однако до настоящего времени в системе научного знания остаются не до конца выявлены особенности саморегулирования подростков из неполных и полных семей, обусловленные стилем и методами

воспитания, потенциал целевой коррекции или профилактики снижения саморегулирования у подростков из разных типов семей и другие актуальные вопросы, которые требуют продолжения исследований.

Целью данного исследования явилось выявление особенности саморегуляции у подростков из неполных семей.

В качестве гипотезы исследования был выдвинуто предположение о том, что у подростков из неполных семей ярко выражена такая особенность саморегуляции как самостоятельность и менее выражены программирование, уровень гибкости, настойчивость и самообладание, чем у подростков из полных семей, что обусловлено различиями в поведении родителей и в стилях воспитания.

Для проверки гипотезы применялись: метод описательной статистики и статистические методы обработки результатов эксперимента (U-критерий Манна-Уитни и метод ранговой корреляции Спирмена). Также были использованы следующие методики: опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»; тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции...»; опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (модификация «ADOR» Шафера); ориентировочная анкета «Стили семейного воспитания в отражении подростков» (Е.Н. Каткова, А.С. Гахова).

Диагностика проводилась на базе учебного корпуса № 1 муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр образования № 8 имени Героя Советского Союза Леонида Павловича Тихмянова» г. Тулы.

В данном исследовании приняли участие 30 подростков, из которых 15 подростков – из полных семей и 15 – из неполных семей.

В ходе исследования было определено, что для подростков из полных семей характерен более высокий общий уровень саморегуляции ($p < 0,01$), уровень гибкости ($p < 0,01$) и программирования ($p < 0,01$), чем для респондентов из неполных семей, которые, в свою очередь, обладают ярко выраженной самостоятельностью ($p < 0,05$).

Общий уровень волевого самоконтроля находится на высоком уровне у подростков из полных семей, в отличие от респондентов из неполных семей, у которых данный параметр на 71,30% ниже ($p < 0,01$). Подростки из полных семей обладают большей настойчивостью ($p < 0,01$) и самообладанием ($p < 0,05$), чем респонденты из неполных семей.

Показано, что максимальные показатели в оценивании подростками поведения родителей в выборке «неполные семьи» наблюдаются по параметрам: «автономность», «враждебность» и «непоследовательность». Наибольшие значения в выборке с подростками из полных семей можно заметить по данным «позитивный интерес», «фактор близости» и «автономность». Полученные в ходе сравнительного анализа результаты

подтверждают значимые различия в поведении родителей в полных семьях (выражены позитивный интерес ($p < 0,01$) и фактор близости ($p < 0,05$)) и в неполных семьях (наблюдается ярко выраженная враждебность ($p < 0,01$)).

В неполных семьях (с воспитанием матерью-одиначкой) материнский авторитарный стиль воспитания снижает саморегуляцию. В то же время, в полных семьях авторитарный стиль, напротив, способствует повышению навыков оценивания результатов у подростков и не является фактором снижения саморегулирования. Демократический стиль воспитания в полных семьях положительно влияет на такие особенности регуляции, как гибкость и самообладание. Автономность в родительском поведении из неполных семей положительно отражается на формировании у подростков самостоятельности. Проведенное исследование подтвердило значимые различия в стилях воспитания подростков из полных и неполных семей: в полных семьях более выражен демократический стиль воспитания ($p < 0,01$), а в неполных семьях – либеральный ($p < 0,05$) и авторитарный ($p < 0,01$).

Результаты, полученные в процессе исследования, имеют большую ценность, как для теоретического осмысления сущности изучаемого феномена и его взаимосвязи с полноценностью семьи, так и для реализации программ психологической адаптации и коррекции в работах с подростками и их семьями.

Литература

1. *Абдыкаимова С.Ю.* Особенности саморегуляции в подростковом возрасте / С.Ю. Абдыкаимова // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2019. – Т. 19, № 2. – С. 117–121.
2. *Денисова Е.Г.* Исследование способов совладания в связи с показателями саморегуляции подростков: возрастные и гендерные особенности / Е.Г. Денисова, Я.А. Быкова // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2021. – Т. 4. № 5. – С. 60–78.
3. *Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко, Т.Г. Фомина // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. № 4. – С. 5–21.
4. *Плахотникова И.В.* Особенности развития личностной саморегуляции в подростковом возрасте / И.В. Плахотникова // Журнал Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций – 2015. № 1 – С. 2139–2144. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24357711> (дата обращения 12.03.2024).
5. *Rachel L., Julie C.* Parents' and friends' socialization of positive emotions: Associations with adolescent emotion regulation // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2023. – Vol.88. – Article ID 101579 – DOI: 10.1016/j.appdev.2023.101579.

Features of self-regulation in adolescents from single-parent families

Sorokina N.V.

Master's student,

*Moscow State University of Psychology and Education
(FGBOU VO MGPPU), Moscow, Russian Federation*

e-mail: ya@nina-sorokina.ru

Litvinova A.V.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of the Department of Scientific Foundations
of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology,
Moscow State Psychological and Pedagogical University
(FGBOU VO MGPPU), Moscow, Russian Federation*

e-mail: litvinovaav@mgppu.ru

Keywords: self-regulation, self-regulation in adolescents, single-parent family

Потенциал посттравматического роста кандидатов в замещающие родители

Стахова Е.Н.

*Магистрант 2 курса магистерской программы
«Опека и попечительство в отношении несовершеннолетних»
факультета «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой»»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
e-mail: archi_cat@mail.ru*

Ослон В.Н.

*профессор кафедры «Возрастная психология имени профессора
Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования»*

Замещающая семья играет важную роль в социализации детей, лишенных родительской опеки. Она рассматривается как комплекс эмоциональной, интеллектуальной и социальной поддержки, способствующий самореализации и развитию детей, оставшихся без попечения родителей.

Значительная часть замещающих родителей приходят к решению о принятии в свою семью ребенка после того, как сами перенесли психологические травмы, связанные с бесплодием, неудачными попытки ЭКО, потерей ребенка и др.

Посттравматическое стрессовое расстройство и распространенные негативные последствия психотравмы исследовались Х.Б. Ахмедовой, Н.В. Тарабриной и др. [4]. ПТСР как механизм запуска посттравматического роста, спровоцированный психотравмирующим событием, изучался Н.Е. Харламенкову, Т. Zoellner, А. Maercker. [5] Запуск этого механизма возможен только тогда, когда пострадавший оказывается способен занять осознанную и активную позицию по отношению к вызванной стрессом ситуации. [1;2].

Посттравматический рост не отменяет всей тяжести и проблем травматической ситуации. ПТР происходит одновременно с совладением с происшедшими событиями, что вызывает психический дистресс. [1;2].

Важным аспектом работы с кандидатами в замещающие родители признается оценка потенциала посттравматического роста, а также его развитие в рамках программы подготовки к приему ребенка [3]. Потенциал посттравматического роста подразумевает способность индивида справляться с негативными последствиями травмирующих событий и использовать эти переживания для своего личностного роста и развития. В контексте замещающего родительства потенциал посттравматического роста выражается в способности замещающих родителей преодолевать сложности, сопряженные с воспитанием взятого

на попечение ребенка, и искать возможности для улучшения своего психического состояния и ощущения благополучия [3].

В рамках ВКР проводится исследование, направленное на изучение потенциала посттравматического роста у кандидатов в замещающие родители. С этой целью использованы следующие методики: «Опросник посттравматического роста» (R.G. Tedeschi и L.G. Calhoun, 1996, в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова, 2004), «Краткая версия теста жизнестойкости» (Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова, 2013), «Опросник копинг-стратегий» (C.S. Carver, M.F. Scheier, J.K. Weintraub, 1989, в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, 2013), «Опросник эмоционального интеллекта» (Д.В. Люсин, 2006), «Краткая шкала резилентности» (Б. Смита, 2011, в адаптации В.И. Марковой, Л.А. Александровой А.А. Золотаревой 2021).

В выборку вошли кандидаты, участвующие в программе подготовки к приему, с актуальными травматическими переживаниями. Наличие признаков посттравматического стресса было подтверждено с помощью ШОВТС (Н. Тарабрина).

Подтверждено, что потенциал посттравматического роста кандидатов в замещающие родителей связан с их ресурсами психологической устойчивости и стилем реагирования на травму. Включение занятий по развитию потенциала посттравматического роста в программу подготовки повышает уровень психологических ресурсов у кандидатов. Развитие потенциала посттравматического роста является важнейшей мишенью подготовки граждан к воспитанию ребенка-сироты в своей семье.

Признание в качестве важнейшей мишени программы подготовки развитие потенциала ПТРЛ позволит вывести кандидатов в замещающие родители на новый уровень личностного функционирования и будет способствовать эффективной замещающей семейной заботе, формированию психологических ресурсов у приемных детей с последствиями кумулятивной психологической травмы.

Литература

1. *Вилюжанина Т.А.* Посттравматический рост: теоретические основания исследования / Т.А. Вилюжанина // Материалы V Международной научной конференции «Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» / общ. ред. С.В. Беспаловой. – Издательство: Донецкий национальный университет (Донецк). – 2020. – Т. 9. – С. 228–230.
2. Влияние генеза психологической травмы на проявления посттравматического роста: теоретический обзор / А.Д. Трусова, А.Г. Фаустова // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие.* – 2021. – Т. 9. – № 4 (35). – С. 355–365.

3. *Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В., Колесникова У.В.* Развитие потенциала посттравматического роста как психологическая миссия подготовки кандидатов в замещающие родители [Электронный ресурс] // Психология и право, 2023. – Том 13. – № 4. – С. 195–215. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2023_n4/Oslon_Odintsova_Semya_Kolesnikova?ysclid=m189td4nn6396594163.
4. *Тихонова М.В.* Теоретический анализ проблемы влияния психотравмирующей ситуации на жизненную перспективу личности / М.В. Тихонова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый, 2022. – № 24 (419). – С. 556–558. – URL: <https://moluch.ru/archive/419/93250/>
5. *Wu X, Kaminga A.C., Dai W., et al.* The prevalence of moderate-to-high posttraumatic growth: A systematic review and meta-analysis. *J Affect Disord*, 2019. – P. 408–415.

Potential for post-traumatic growth of candidates for substitute parents

Stakhova E.N.

*2nd year undergraduate student of the Master's program
“Custody and guardianship of minors of the Faculty of
“Age Psychology named after Professor L.F. Obukhova”
of the Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
e-mail: archi_cat@mail.ru*

Особенности копинг-стратегий подростков с разным уровнем агрессивности

Степанова К.С.

преподаватель,

Южный федеральный университет (ФГАОУ ВО ЮФУ)

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9264-4494>

e-mail: kstepanova@sfedu.ru

Ключевые слова: агрессивность, подростки, подростковый возраст, совладающее поведение, копинг-стратегии

Проблема преодоления трудных жизненных ситуаций является актуальной для современной психологической науки. Изменения, произошедшие за последние 5 лет во всех сферах общественной жизни, негативно сказываются на психологическом состоянии людей. Наиболее чувствительный возраст к глобальным изменениям – это подростковый.

Подростковый возраст – это переломный период в жизни ребенка. В этом возрасте многие подростки сталкиваются с трудностями: проблемы, связанные со здоровьем, межличностные проблемы, проблемы, связанные с обучением в школе и др. Поскольку совладающее поведение в подростковом возрасте находится в фазе активного формирования (Т.Л. Крюкова, Р.М. Грановская, И.М. Никольская и др.), большинство подростков не умеют конструктивно справиться со многими проблемами, отстаивать свою точку зрения социально приемлемыми способами, преодолевать стресс [1, 2]. Зачастую дети подросткового возраста вступают в конфронтацию, либо закрываются в себе: негативные чувства от этого только накапливаются, в дальнейшем это может привести к необратимым последствиям (Фролова С.В., Сенина Т.В. и др.) [3].

Учитывая тот факт, что агрессивность в подростковом возрасте является одной из характеристик проявления подросткового кризиса, особое внимание необходимо уделять именно этой стороне развития личности подростка, поскольку агрессивность достаточно часто выступает как защитная реакция на вмешательство взрослых в мир подростка, на стрессовые ситуации.

На наш взгляд, очень важно формировать конструктивные способы совладания в условиях образовательной организации, уделять внимание со стороны школьных психологов проблемам разрешения конфликтов, совладания со стрессом, управления эмоциями, взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Это послужит основой для формирования продуктивных копинг-стратегий.

Копинг-стратегии как психологический феномен изучаются как в зарубежной (Дж. Амирхан, Э. Хейм, С. Хобфолл, С. Мадди), так

и в отечественной психологии (Л.И. Анцыферова, Н.А. Сирота, Т.Л. Крюкова). В отечественной психологической науке существует широкая дифференциация термина «копинг-стратегии»: «стрессоустойчивость», «эмоциональная устойчивость» (В.С. Мерлин); «поисковая активность» (В.В. Аршавский, В.С. Ротенберг); «переживание» (Ф.Е. Василук); «совладание» (Л.И. Анцыферова).

Под копинг-стратегиями понимают способы преодоления стрессовых ситуаций и ситуаций неопределенности. Совладающее поведение не является врожденной характеристикой, оно формируется в течение жизни. Пик развития копинг-стратегий приходится на подростковый возраст.

В последнее время вопросам изучения совладающего поведения уделяется большое внимание, однако, в большинстве исследований затрагивается студенческий и взрослый возраст, в связи с этим целью нашего исследования стало изучение особенностей копинг-стратегий подростков с разным уровнем агрессивности.

В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что существуют различия в выборе копинг-стратегий у подростков с разным уровнем агрессивности, а именно: у подростков со средним уровнем агрессивности будут преобладать продуктивные копинг-стратегии; у подростков с низким и высоким уровнем агрессивности будут преобладать непродуктивные или относительно продуктивные копинг-стратегии.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ «Школа № 96 «Эврика-Развитие» имени Нагибина Михаила Васильевича» г. Ростова-на-Дону. В исследовании приняли участие 80 подростков в возрасте 14–15 лет. Исследование проводилось в 2023–2024 году.

Для получения эмпирических данных мы использовали следующие методики: «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла (адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой); «Опросник агрессивности» Л.Г. Почебут.

Для подтверждения статистической достоверности результатов был использован статистический H критерий Краскела – Уоллиса (программа Statistica 17.0).

В ходе изучения уровня агрессивности подростков были выявлены следующие данные: у большинства подростков преобладает средний уровень агрессивности – 48% респондентов. Для подросткового возраста характерно наличие агрессии, которая помогает им отстаивать свою позицию, проявлять некий протест, несогласие. Низкий уровень агрессивности выявлен у 31% респондентов. Низкий уровень агрессивности может быть связан с личностными особенностями подростка. Как правило, такие дети не могут сопротивляться натискам взрослых и сверстников и часто попадают под их влияние, которое не всегда

сказывается положительно. Высокий уровень агрессивности выявлен у 21% подростков. Подростки с высоким уровнем агрессивности очень часто проявляют физическую агрессию, что становится одной из проблем подросткового возраста, на которую стоит обратить внимание родителям и школьным психологам, поскольку это может привести к девиантному и делинквентному поведению.

Далее подростки были разделены на три группы: 1 группа – подростки с высоким уровнем агрессивности; 2 группа – подростки со средним уровнем агрессивности; 3 группа – подростки с низким уровнем агрессивности.

Результаты исследования копинг-стратегий подростков с разным уровнем агрессивности представлены на рис. 1.

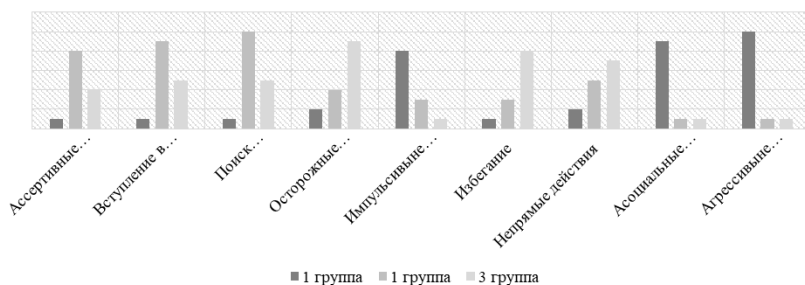


Рис. 1 Копинг-стратегии подростков с разным уровнем агрессивности

Исходя из данных, представленных на диаграмме, можно наблюдать значимые различия в выборе некоторых копинг-стратегий у подростков с разным уровнем агрессивности.

Значимые различия наблюдаются по шкале «ассертивные действия» ($N = 7,463$, $p = 0,002$), она значительно выше развита у подростков со средним уровнем агрессивности. Это свидетельствует о том, что подростки умеют отстаивать свои границы, выражать точку зрения и контролировать эмоциональные реакции; они способны справляться с трудностями эффективно.

По шкале «вступление в социальный контакт» ($N = 8,341$, $p = 0,042$) и «поиск социальной поддержки» ($N = 6,946$, $p = 0,020$) показатель у подростков со средним уровнем агрессивности значительно выше, чем у подростков с высоким и низким уровнем агрессивности, что говорит об умении обращаться за помощью к значимым близким, к окружению при попадании в трудную ситуацию.

Показатели по шкале «импульсивные действия» ($N = 5,931$, $p = 0,014$) гораздо выше у подростков с высоким уровнем агрессивности.

Это может свидетельствовать о том, что такие подростки совершают небудуманные поступки под влиянием эмоций.

По шкалам «асоциальные действия» ($N = 6,993$, $p = 0,004$) и «агрессивные действия» ($N = 7,213$, $p = 0,003$) показатели выше у подростков с высоким уровнем агрессивности. Данные результаты свидетельствуют, о том, что подростки склонны к асоциальной направленности, они агрессивны, такие подростки не умеют выражать свою точку зрения социально приемлемыми способами.

Значимые различия выявлены по шкалам «избегание» ($N = 7,439$, $p = 0,006$) и «осторожные действия» ($N = 8,332$, $p = 0,001$). Подростки с низким уровнем агрессивности зачастую склонны избегать проблем, откладывая их решение. Также выявлены значимые различия по шкале «непрямые действия» ($N = 6,723$, $p = 0,044$), данная шкала имеет большую выраженность у подростков с низким уровнем агрессивности. Это свидетельствует о том, что подростки склонны решать проблемы посредством других людей, прибегая к манипуляциям.

Таким образом, результаты статистического анализа показали, что существуют различия в выборе копинг-стратегий у подростков с разным уровнем агрессивности.

Значимость проведенного исследования заключается скорее не в предупреждении развития агрессивности подростков, а в развитии продуктивных копинг-стратегий как ориентира для личностного развития подростков, формирование у них умения справляться с трудностями эффективными способами.

Литература

1. *Крюкова, Т.Л.* Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения [текст] / Т.Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – том 26, No 2. – С. 5–15.
2. *Никольская, И.М.* Психологическая защита у детей [Текст] / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
3. *Фролова С.В., Сенина Т.В.* Стресс-совладающее поведение подростков в различных социально-психологических ситуациях [текст] // Проблемы социальной психологии личности. СтУ. Саратов, 2008.

Peculiarities of coping strategies of adolescents with different levels of aggressiveness

Stepanova K.S.

Lecturer, Southern Federal University

Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9264-4494>

e-mail: kstepanova@sfdedu.ru

Keywords: aggressiveness, adolescents, adolescence, coping behavior, coping-strategy

Проявление лжи в супружеских отношениях

Топилина А.Д.

Магистрант

*Санкт-Петербургский государственный
университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),*

г. Санкт-Петербург, Россия

Topilina_a.d@mail.ru

Посохова С.Т.

*Доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии, педагогики и образования*

*Санкт-Петербургский государственный
университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),*

г. Санкт-Петербург, Россия

s.posohova@spbu.ru

Ключевые слова: Семья, ложь, доверие, супружеские отношения

Первостепенную роль в становлении личности, формировании ценностей и нравственных ориентаций занимает семейная система. Благоприятные семейные отношения обусловлены открытым диалогом между супругами, а также гибкостью и умением адаптироваться к разным жизненным ситуациям.

Актуальность темы исследования обусловлена частотой конфликтов, происходящих из-за неправдивости, которая тяжело переживается супругами и может быть веской причиной для разлада в семье, вплоть до распада пары. Более того, последствия лжи касаются не только супругов, но также влияют на весь институт семьи, затрагивая близких, особенно детей. Феномен лжи в супружеских отношениях изучен фрагментарно и часто отсутствует симметричность исследований, так как в большинстве случаев отношение ко лжи мужей и жён изучают отдельно друг от друга. Исследование проявления лжи важно – как основа для дальнейшего предупреждения от разрушения семейных взаимоотношений.

Цель исследования – раскрытие проявления лжи мужчинами и женщинами в супружеских отношениях. В ходе работы были сформулированы три гипотезы:

1. Проявление лжи в супружеских парах обусловлено поведением мужа и жены;
2. К психологическим условиям проявления лжи мужа и жены в супружеских отношениях относятся: удовлетворенность браком, внушаемость, искренность и доверие друг к другу;
3. Роль психологических условий проявления лжи усиливается в супружеских отношениях.

Ложь в супружеских отношениях рассматривалась нами как умышленная передача одним супругом другому сведений, не соответствующих действительности, во избежание конфликтных ситуаций и с целью поддержания комфортной межличностной атмосферы.

Объект исследования – мужчины и женщины, состоящие в супружеских отношениях.

Предмет исследования – проявление лжи в супружеских отношениях.

Выборку составили 76 человек, из которых 32 мужчины и 44 женщины в возрасте от 20 до 60 лет. Стаж отношений имеет диапазон от одного года до 40 лет.

Методы исследования для изучения: уровня искренности (Тест на искренность ответов, Д. Марлоу и Д. Краун), уровня лживости (Тест на определение склонности ко лживости), показателя доверия, включающего компоненты надежности, единства, знания, приязни, расчета и недостатков (Методика оценки доверия/недоверия личности и другим людям, А.Б. Купрейченко), уровня внушаемости (Тест на определение степени внушаемости, С.В. Клаучек и В.В. Деларю (модификация Е. Мерзляковой)), удовлетворенностью браком (Тест удовлетворённости браком (ОУБ), В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко).

Обработка данных включала качественный, количественный, корреляционный анализы.

Исследование показало, что статистически достоверные различия в проявлениях лжи между мужьями и жёнами отсутствуют. Можно сделать вывод, что мужья и жёны к вопросу доверия и лжи другому человеку относятся созвучно друг другу, что упрощает их совместную коммуникацию. Супруги, как мужчины ($2,4 \pm 0,5$), так и женщины ($2,2 \pm 0,4$), схожи в проявлениях лжи в тех случаях, когда ложь может «сгладить острые углы» или присутствует желание избежать неудобные ситуации. Оба отвергают радикальную честность и при этом не переходят грань нарочитого приукрашивания своей жизни. Уровень искренности мужчин ($9,1 \pm 3,8$) и женщин ($9,3 \pm 3,4$).

Парадоксально, что супружеская ложь нередко сопряжена с доверием. Исследование показало, что наиболее значимым для мужей, состоящих в браке или длительных романтических отношениях, является показатель надёжности ($2,0 \pm 1,5$). В то же время жёны для оценки доверия и недоверия личности опираются на компонент приязни ($2,2 \pm 1,2$), который фактически не является показателем истинного доверия, но зачастую его заменяет.

Наименее значимым как для мужей ($-1,1 \pm 0,9$), так и для жён ($-1,4 \pm 1,1$) является представление о недостатках близкого человека. Результат исследования уровня внушаемости показал, что более ведомыми

являются мужья ($10,6 \pm 5,5$). Значимым показателем для определения лжи в супружеских парах является оценка психологического и эмоционального состояния у опрашиваемых респондентов (мужья $39,6 \pm 3,9$; жёны $39,7 \pm 4,4$), так как отражает общую атмосферу отношений в браке.

На основе исследования выделено 5 факторов проявления лжи в супружеских парах:

В первый фактор с положительными весами вошли основные компоненты доверия, которое выступает в свою очередь антиподом лжи, а именно: показатели Приязни ($r=0,913$), Единства ($r=0,874$), Расчёта ($r=0,842$), Надёжности ($r=0,835$) и Знания ($r=0,785$) у мужей и с отрицательными весами показатель склонности к лжи у мужей ($r= -0,565$). Фактор с дисперсией 19,7%, самым сильным среди выделенных факторов и характеризуется как «Доверие у мужей в паре».

Второй фактор с дисперсией 16,1%, связан преимущественно с женскими показателями. Он состоит из 7 компонентов, 6 из которых являются показателями Доверия у жён. В него вошли с положительными весами компоненты Надёжности ($r=0,852$), Знания ($r=0,75$), Расчета ($r=0,713$), Единства ($r=0,657$), Приязни ($r=0,633$) и с отрицательными весами компонент Недостатков мужей для жён ($r= -0,488$). И только один компонент мужской – показатель уровня Внушаемости у мужей ($r=0,542$). Фактор можно условно обозначить как «Доверие у жён в паре». Можно отметить, что доверие у жён напрямую связано с поведением их мужей.

Третий фактор с дисперсией 13,9% является совокупностью психологических условий обоих супругов. Стаж семейной жизни у мужей и жён является регулятором супружеских отношений ($r=0,872$, $r=0,871$), независимо от склонности к лжи. Показатели уровня искренности у супругов ($r=0,718$, $r=0,678$) и уровень Внушаемости у жён ($r=0,527$) также входят в состав данного фактора. Фактор можно охарактеризовать как «Единение в супружеской паре».

Четвертый фактор – «Семейная удовлетворенность браком» с дисперсией 8,9% включает в себя два показателя – это уровень удовлетворенности браком у каждого из супругов ($r=0,839$, $r=0,817$). Каждый из партнеров ощущает комфортность от взаимоотношений соразмерно состоянию удовлетворенности своего супруга.

Только в пятом факторе был выявлен показатель уровня лжи у жён с положительным весом ($r=0,758$), обозначенных «Фактор лжи у жён». В данный фактор с дисперсией 8,5% также включен показатель недостатков жён для мужей ($r=0,691$). Таким образом, можем сделать вывод, что для жён более характерна склонность к лжи, при той ситуации, когда их слабые стороны для мужей выступают на первый план в семейных отношениях. В то время как мужчины более ориентированы на доверие своим супругам.

На основе проведенного исследования можно полагать, что:

1. Ложь в супружеских отношениях представляет собой умышленную передачу сведений, не соответствующих действительности одного из супругов другому, во избежание конфликтных ситуаций и с целью поддержания комфортной межличностной атмосферы. Являясь в общественном сознании негативным качеством, ложь составляет неотъемлемое коммуникативное звено, которое, в большинстве случаев, как раз способствует поддержанию благоприятной домашней атмосферы.
2. Ситуации обмана являются сопутствующим элементом супружеских отношений, они возникают в совокупности определенных условий и обстоятельств, которые обусловлены индивидуальным путем развития отношений в каждой семье.
3. Основой супружеских отношений выступает доверие, которое в свою очередь является обратной стороной проявления лжи. Доверие представляют собой связующее звено таких психологических условий, как удовлетворенность браком, внушаемость, искренность и доверие друг к другу между супругами.
4. Общие мировоззрения в паре, а также поддержка и взаимовыручка укрепляют отношения в семье.

Литература

1. *Знаков В.В.* Маккевиализм и феномен вранья // Вопросы психологии. – № 6 / 1999, С. 59–70.
2. *Знаков В.В.* Психология понимания правды – СПб: Алтейя // 1999, С. 264.
3. *Мясищев В.Н.* под ред. А.А. Бодалева, Психология отношений // Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т, 4-е изд./ 2011 С. 9.
4. *Шаболтас А.В., Гранская Ю.В., Халеева М.В., Врай А.* Вербальные характеристики распознавания обмана в разных условиях проведения интервью // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. Т. 9. Вып. 1 / 2019, С. 45–56.

Благодарности. Автор благодарит семейные пары, которые приняли участие в исследовании.

Manifestation of lies in marital relationships

Topilina A.D.

Graduate student

St. Petersburg State University (SPBU), St. Petersburg, Russia

Topilina_a.d@mail.ru

Posohova S.T.

Doctor of Psychology, Professor

in the Department of Psychology of Education

St. Petersburg State University (SPBU), St. Petersburg, Russia

s.posohova@spbu.ru

Keywords: Family, lie, trust, family relations

Особенности проявления фрустрации в современной юношеской среде

Ханжина М.С.

магистрант,

*Академия психологии и педагогики Южного
федерального университета (АПпП ЮФУ)*

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2258-4464>

e-mail: kashkarova@sfedu.ru

Научный руководитель – Лебедеко О.А.

кандидат философских наук, доцент

*Академия психологии и педагогики Южного
федерального университета (АПпП ЮФУ)*

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация,

e-mail: oalebedenko@sfedu.ru

Ключевые слова: фрустрация, юношеская среда

В процессе становления личности юношеский возраст играет ключевую роль, являясь последним рубежом перед взрослой жизнью. Этот период сопровождается кризисом и как следствие, ситуациями фрустрации. Исследование фрустрации в юношеском возрасте становится все более актуальным, ввиду усложнения внешней среды, большей степени неопределенности с одной стороны и актуализации важности ментального здоровья и осознанного воспитания взрослеющих детей с другой. Такие противоречивые процессы оказывают свое влияние на способность юношей реализовывать свои потребности и справляться с трудностями. Западные психологи, выделили термин «новый юношеский возраст», акцентируя внимание на том, что отсутствие понятных обрядов инициации осложняют молодым людям процесс трансформации из ребенка во взрослого человека. Родители теперь не считаются для юношей абсолютными проводниками, а согласно современным тенденциям, скорее демонстрируют свою готовность быть наблюдателем и советником. [5] Л.С. Выготский определял ведущим новообразованием в период юности становление устойчивого самосознания, что способствует последующему формированию собственной модели личности [1]. При этом, юноши, ориентируясь на взрослые ценности и соотнося себя с взрослыми – неизменно чувствуют себя маленькими и зависимыми. Что противоречит предпочтениям молодых людей, ориентированных на переход к самостоятельной взрослой жизни. Таким образом, формируется внутренний конфликт, который и ложится в основу кризиса юности [3].

Проявляя социальную активность в юности, молодые люди стремятся освоить как можно больше сфер взрослой жизни. Однако когда сталкиваются с взрослой ответственностью, чаще отказываются ее брать из страха или отсутствия желания. Исследования П.К. Католиковой показывают, что у современных молодых людей организаторские способности слабо выражены. Данный факт может негативно сказаться на умении трудиться в коллективе, отстаивать личную позицию, адаптироваться к изменяющимся условиям.[2] Как отметили А.А. Киселева, М.Ю. Кузьмин, В.В. Козлов – нерешенные проблемы часто сопровождают юношеский возраст и негативно влияют на самооценку, способствует появлению новых нерешенных ситуаций. Понимание актуальных процессов фрустрации в юношеской среде, способствует разработке эффективных мероприятий для развития молодежного потенциала. В рамках психологических исследований, подробно термин «фрустрация» был рассмотрен в исследованиях Т.Д. Дубовицкой и А.Р. Эрбегеевой. Авторы определяли фрустрацию, следующим образом: – эмоциональное состояние человека, которое возникает в результате неудовлетворения определенной потребности, неудачи и т.д.; - акт блокирования поведения человека, который, прежде всего, нацелен на достижение значимой ситуации. В исследованиях И.А. Юрова и К.И. Юровой указывается, что под фрустрацией следует понимать сложное состояние мотивационного и эмоционального характера, которое, прежде всего, проявляется в дезорганизации сознания, общения и деятельности субъекта. В работе исследователей отмечается, что формирование такого состояния обусловлено, в первую очередь, блокировкой поведения человека непреодолимыми трудностями, которые могут иметь объективную и субъективную сторону.[4] Цель пилотажного исследования: выявить особенности проявления фрустрации в современной юношеской среде. Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи эмпирического исследования:

1. Исследовать уровень личностной фрустрации юношей
 2. Определить особенности структуры личности в юношеском возрасте
- Исследование проводилось на базе МАОУ г. Ростова-на-Дону «Школа № 96 Эврика-Развитие им. Нагибина Михаила Васильевича». В нем анонимно приняли участие 61 человек, в возрасте от 16 до 18 лет. В качестве эмпирического метода исследования было выбрано тестирование. Основные диагностические методики исследования следующие:
1. Экспресс-диагностика уровня личностной фрустрации (В.В. Бойко);
 2. Опросник Большой пятёрки, IPIP-NEO-120 ((John A. Johnson (2014); Lewis Goldberg (1999)). Для определения особенностей структуры личности в юношеском возрасте, была использована методика

«Большая пятерка», IPIP-NEO-120. Итоговые значения опроса представлены на рисунке 1.

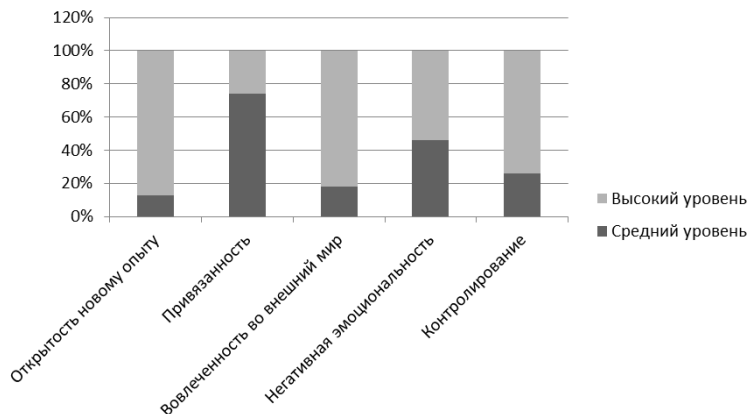


Рис. 1. Итоговые значения опроса «Большая пятерка», IPIP-NEO-120

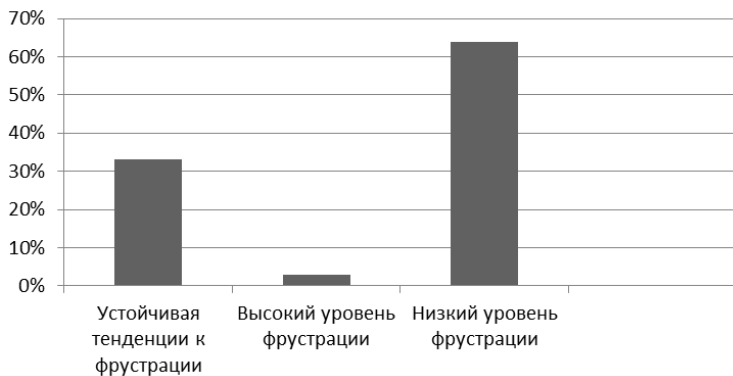


Рис. 2. Итоговые значения показателей личностной фрустрации юношей

Исходя из полученных данных, 87% респондентов имеют высокий уровень по шкале «Открытость новому опыту», 13% средний уровень. 26% показали высокий уровень по шкале «Привязанность» и 74% средний уровень. У 82% юношей высокий уровень по шкале «Вовлеченность во внешний мир», 18% показали средний уровень. По шкале «Негативная эмоциональность» у 54% выявлен высокий уровень и у 46% средний. 74% респондентов показали высокий уровень

по шкале «Контролирование» и у 26% средний уровень. Для исследования уровня личностной фрустрации юношей была использована методика «Экспресс-диагностика уровня личностной фрустрации (В.В. Бойко)», итоговые значения представлены на рисунке 2.

Исходя из полученных данных, у 64% респондентов низкий уровень фрустрации, у 33% устойчивая тенденция к фрустрации, 3% склонны к высокому уровню фрустрации. Полученные результаты, гипотетически могут указывать на то, что подавляющее большинство респондентов имеют возможность удовлетворить свои потребности; имеют достаточно низкий уровень притязаний или же не сталкиваются с вызовами соответствующими возрасту, что противоречит ориентации на переход к самостоятельной взрослой жизни. В результате пилотажного исследования было выявлено, что: подавляющее большинство респондентов испытывают низкий уровень фрустрации. При этом, открыты к новому опыту, ответственные, однако склонны к контролирующему поведению и повышенным эмоциональным реакциям. Молодое поколение, является наиболее уязвимой социальной группой в нестабильной современной действительности. Отсутствие опыта столкновения с трудностями и последовательного их преодоления может привести к дезадаптации личности и деструктивным проявлениям. Научение современных юношей функциональным стратегиям преодоления состояний фрустрации позволит им укрепить веру в себя, мотивацию взрослеть: реализовывать свои потребности и нести ответственность.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка: 16+ / Лев Выготский. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2021. – 221 с.: ил., табл.; 24 см. – (Мастера психологии); ISBN 978-5-4461-1469-6; 1000 экз.
2. *Католикова, П.К.* Психологические особенности развития коммуникативных и организаторских способностей в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая студия: Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2019. – С. 64–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41366911> (дата обращения 09.12.2023).
3. *Кон, И.С.* В поисках себя. – М.: Политиздат, 1984. [Электронный ресурс]: https://www.koob.ru/kon/v_poiskah_seba (дата обращения: 09.12.2023).
4. *Юрова, К.И., Юров И.А.* Фрустрация как фактор неадекватного поведения [Электронный ресурс] // Гуманизация образования., 2016. – № 6. – С. 110–114. URL: https://www.humanization.ru/wp-content/uploads/2016/04/аннотации-6_2016.pdf (дата обращения: 09.12.2023).

5. *Ammaniti M, Cerniglia L.* The New Age of Adolescence and the Use of Social Networks in Youths. *Eur J Psychol.* 2019 Dec 19; DOI: <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i4.2016>

Features of the manifestation of frustration in the modern youth environment

Khanzhina M.S.

undergraduate student,

Academy of Psychology and Pedagogy

of the Southern Federal University (AP&P SFU)

Rostov-on-Don, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2258-4464>

e-mail: kashkarova@sfedu.ru

Scientific supervisor – Lebedenko O.A.

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor

Academy of Psychology and Pedagogy

of the Southern Federal University (AP&P SFU)

Rostov-on-Don, Russian Federation

e-mail: oalebedenko@sfedu.ru

Keywords: frustration, youth environment

Особенности переживания травмы утраты в подростковом возрасте

Чернова Н.В.

магистрант,

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: psiholog-7sh@yandex.ru

Марьин М.И.

доктор психологических наук, профессор кафедры Научных основ экстремальной психологии Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1142-8857>

e-mail: extrim_dek@mail.ru

Ключевые слова: переживание травмы утраты, подростковый возраст, посттравматическое расстройство

В каком бы возрасте ни находился человек, очень сложно переоценить тяжесть переживания утраты близкого. В подростковом возрасте, когда накладываются отпечаток возрастные особенности, пережить утрату близкого бывает значительно сложнее. Подросток испытывает не только напряжение, связанное с изменениями его физического состояния, изменения целей пребывания в этом мире, смену поведенческих установок, но также переживает сложные эмоции, связанные с утратой близкого. Наложение травмы утраты на кризис подросткового возраста может вызвать серьезные проблемы развития подростка и привести к развитию различных форм аддиктивного поведения. *Последствия такого травматического стресса* могут повлиять на жизненные функции, такие, как питание и сексуальное поведение. В случае, когда личностных ресурсов подростка недостаточно могут возникать психосоматические расстройства.

В современных исследованиях проблемы горевания подростками, пережившими утрату близкого, нам удалось найти информацию об особенностях «работы горя», а также рекомендации для специалистов по уменьшению действия горевания на подростка и проживанию различных этапов горя.

Для определения особенностей переживания травмы утраты в подростковом возрасте как психотравмирующего фактора было спланировано и осуществлено эмпирическое исследование, респондентами для которого выступили школьники, обучающиеся в 7–11 классах МБОУ «Школа № 7» г. Богородск Нижегородской области в возрасте 12–18 лет.

Нами был использован следующий психодиагностический инструментарий: тест на пять травм Лиз Бурбо, детский опросник на выявление симптомов ПТСР, авторская анкета по выявлению степени выраженности симптомов переживания утраты.

Анализируя полученные данные, мы пришли к следующим выводам: по симптоматике проживания горя утраты близкого около четверти подростков показало низкий уровень выраженности признака, около трети – средний и чуть менее половины – высокий. В первой группе доминирующими травмами детства являются предательство и несправедливость, во второй- несправедливость, в третьей- предательство. По степени выраженности симптомов ПТСР показатели имеют прямо пропорциональную зависимость от показателей, которые респонденты показали в ходе заполнения анкеты, выявляющей симптоматику переживания горя утраты. В группе с сильно выраженными симптомами переживания горя утраты близкого присутствует корреляционная связь с доминирующей детской травмой предательства и высокой степенью выраженности симптомов ПТСР.

Гипотеза исследования о том, что для подростков, испытывающих травматические переживания характерны следующие особенности: степень выраженности симптомов ПТСР прямо пропорциональна степени выраженности признаков переживания травмы утраты подростками, у подростков, проявляющих высокую степень выраженности переживания травмы утраты доминирующей травмой детства является предательство и высока вероятность возникновения ПТСР подтвердилась полностью.

Цель исследования – выявить особенности переживания травмы утраты в подростковом возрасте достигнута. Задачи исследования: на основе анализа теоретических подходов к исследованию особенностей переживания травмы утраты в подростковом возрасте дать определение и представить историю исследования данных феноменов в отечественной и зарубежной психологии; рассмотреть основные теоретические подходы и направления исследований проблемы особенности переживания травмы утраты в подростковом возрасте; представить обзор и анализ результатов современных исследований по проблеме особенностей переживания травмы утраты в подростковом возрасте; разработать и реализовать программу пилотажного эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей переживания травмы утраты в подростковом возрасте; провести анализ результатов пилотажного исследования и наметить направления дальнейшей работы решены в полном объеме.

Основываясь на полученных данных планируется работа с подростками группы 3, в которой симптомы переживания травмы утраты близкого наиболее сильно выражены. Так же планируется проведение

терапии по снижению степени выраженности детской травмы «предательство» в данной группе респондентов и работа по снижению ПТСР.

Литература

1. Бурбо Лиз. Пять травм, которые мешают быть самим собой. М.: София, 2013.
2. Заманаева Ю.В. Переживание утраты близкого человека – испытание жизнью / под науч. ред. М.В. Осориной. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007.
3. Ковалевская А.А. Психологические особенности переживания горя и утраты // Гуманитарные науки. – К.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2020. – С. 130–133.

Финансирование. Исследование выполнено без финансовых затрат.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования директора МБОУ «Школа № 7» г. Богородск Нижегородской области И.В. Санатову.

Features of experiencing the trauma of loss in adolescence

Chernova N.V.

undergraduate student,

Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU),

Moscow, Russian Federation

e-mail: psiholog-7sh@yandex.ru

Marin M.I.

Doctor of Psychological Sciences,

Professor of the Department of Scientific Foundations

of Extreme Psychology, Moscow State Psychological

and Pedagogical University (MSPPU),

Moscow, Russian Federation

e-mail: extrim_dek@mail.ru

Keywords: experiencing the trauma of loss, adolescence, post-traumatic disorder

No matter what age a person is, it is very difficult to overestimate the severity of the experience of losing a loved one. In adolescence, when I leave my mark on age characteristics, it can be much more difficult to survive the loss of a loved one. A teenager experiences not only the stress associated with changes in his physical condition, changes in goals, and lead to the development of various forms of additive behavior. The effects of traumatic

stress can affect vital functions such as nutrition and sexual behavior. In the case when a teenager's personal resources are insufficient, psychosomatic disorders may occur.

In modern research on the problem of grieving by adolescents who have experienced the loss of a loved one, we managed to find information about the features of the "work of grief", as well as recommendations for specialists on reducing the effect of grief on a teenager and living through various stages of grief.

To determine the specifics of experiencing the trauma of loss in adolescence as a psychotraumatic factor, an empirical study was planned and carried out, the respondents for which were schoolchildren studying in grades 7–11 of MBOU "School No. 7" in Bogorodsk, Nizhny Novgorod region, aged 12–18 years.

We used the following psychodiagnostic tools: a test for five injuries by Liz Bourbeau, a children's questionnaire to identify symptoms of PTSD, an author's questionnaire to identify the severity of symptoms of experiencing loss.

Analyzing the data obtained, we came to the following conclusions: according to the symptoms of grief of loss of a loved one, about a quarter of adolescents showed a low level of severity of the sign, about a third – average and slightly less than half- high. In the first group, the dominant childhood traumas are betrayal and injustice, in the second – injustice, in the third – betrayal. According to the severity of PTSD symptoms, the indicators are directly proportional to the indicators that the respondents showed during filling out a questionnaire identifying the symptoms of grief and loss. In the group with severe symptoms of grief and loss of a loved one, there is a correlation with the dominant childhood trauma of betrayal and a high degree of severity symptoms of PTSD.

The hypothesis of the study that the following features are characteristic of adolescents experiencing traumatic experiences: the degree of severity of PTSD symptoms is directly proportional to the degree of severity of signs of experiencing trauma of loss by adolescents, in adolescents showing a high degree of severity of experiencing trauma of loss, betrayal is the dominant childhood trauma and the high probability of PTSD has been fully confirmed.

The aim of the study is to identify the peculiarities of experiencing the trauma of loss in adolescence. Research objectives: based on the analysis of theoretical approaches to the study of the peculiarities of experiencing the trauma of loss in adolescence, to define and present the history of the study of these phenomena in domestic and foreign psychology; to consider the main theoretical approaches and research directions of the problem of the peculiarities of experiencing the trauma of loss in adolescence; to provide an overview and analysis of the results of modern research on the problem of the peculiarities of experiencing the trauma of loss in adolescence; to develop

and implement a program of aerobic empirical research aimed at studying the characteristics of experiencing the trauma of loss in adolescence; to analyze the results of aerobic research and outline the directions for further work have been fully resolved.

Based on the data obtained, it is planned to work with adolescents of group 3, in which the symptoms of experiencing the trauma of losing a loved one are most pronounced. It is also planned to conduct therapy to reduce the severity of childhood trauma “betrayal” in this group of respondents and work to reduce PTSD.

Literature

1. *Bourbeau Liz*. Five injuries that prevent you from being yourself. Moscow: Sofia, 2013.
2. *Zamanaeva Yu. V.* Experiencing the loss of a loved one – the test of life / under the scientific editorship of M.V. Osorina. St. Petersburg: Publishing house C.-St. Petersburg University, 2007.
3. *Kovalevskaya A.A.* Psychological features of experiencing grief and loss // Humanities. – K.: Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V.I. Vernadsky Crimean Federal University”, 2020. – from 130–133.

Financing. The study was carried out without financial expenses.

Thanks. The authors thank I.V. Sanatova, Director of MBOU “School No. 7” in Bogorodsk, Nizhny Novgorod region, for her help in collecting data for the study.

Цифровые технологии в экономическом воспитании старших дошкольников

Шаехова А.К.

студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

г. Казань, Российская Федерация

e-mail: alina-har@yandex.ru

Бичурина С.У.

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

г. Казань, Российская Федерация

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5506-9361>

e-mail: Bichurina@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальному на сегодняшний день вопросу использования в современном дошкольном образовании цифровых технологий в экономическом воспитании старших дошкольников. Проведен обзор немногочисленной психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме. Отобраны цифровые технологии, которые будут способствовать экономическому воспитанию старших дошкольников. Отмечено, что использование цифровых технологий должно быть дозированным, взрослым следует помнить, что традиционная сюжетно-ролевая игра и физическая активность для старших дошкольников важные и проверенные временем виды деятельности, приносящие больше пользы, чем современные девайсы, действие которых на дошкольников еще недостаточно изучены.

Ключевые слова: экономическое воспитание, цифровые технологии, старшие дошкольники, игра, детский сад

Экономическое воспитание старших дошкольников на современном этапе жизни является актуальной проблемой дошкольного образования. Дети уже в дошкольном возрасте погружаются в такую среду, где неспособность оперировать экономической терминологией может сказаться на успешности ребенка не только среди сверстников, но и в дальнейшей жизни. Начальное экономическое воспитание дошкольник получает в семье и через средства массовой информации: знакомится с потребностями семьи, профессией родителей, покупкой и продажей товаров в интернете и магазине, навязчивой рекламой товаров, слушает разговоры родителей о домашних финансах и др. А если родители поручают и разрешают ребенку совершить покупку самостоятельно, то дошкольник начинает чувствовать сопричастность к миру взрослой жизни и совместных дел семьи. Стремительно меняющаяся жизнь в цифровую эпоху принесла революцию как в экономической сфере, так и в сфере

образования. Поэтому образовательные методы должны развиваться с той же скоростью, с которой развиваются цифровые технологии. На сегодняшний день большую роль в жизни участников образовательных отношений играет использование всевозможных цифровых технологий. Ресурсы цифровых технологий могут быть эффективно встроены в любую тему занятия, они могут стать неотъемлемым дополнением к традиционным видам педагогической деятельности, быть помощником в воспитании детей, способом игрового саморазвития ребёнка, а также играть роль показателя развития ребёнка.

Экономическое воспитание дошкольников включает в себя такие понятия как «финансовая грамотность», «экономические основы», поэтому анализ немногочисленной психолого-педагогической литературы проводился с учетом данных фраз.

И.С. Винникова, Е.А. Кузнецова и П.М. Видяйкина в своих трудах отмечают, что знакомство ребенка с окружающим его финансовым миром способствует уважению труда взрослых, осознанию ценности профессии и продуктам труда [2]. Т.Г. Ханова, Н.В. Белинова и А.А. Колосова описывают особенности формирования финансово-экономической грамотности в дошкольном возрасте, которые заключаются в том, что дошкольный возраст является сенситивным периодом «для овладения финансово-экономическими представлениями, воспитания личностных качеств и ценностных ориентиров, позволяющих в дальнейшем сформировать грамотное с финансовой точки зрения поведение» [5]. И.Б. Бичева, Л.Ю. Николаева и А.В. Степаненкова считают, что «задача формирования финансовой грамотности у детей требует целенаправленного решения, что в свою очередь позволит системно развивать основы финансовой образованности, финансовой культуры, финансовой воспитанности» [1]. А.Д. Сокова признает, что ресурсы сюжетно-ролевой игры являются эффективным средством формирования предпосылок финансовой грамотности у старших дошкольников [4]. И.С. Винникова, Е.А. Кузнецова и К.Д. Винников предложив программу по формированию финансовой грамотности, считают, что внешняя финансовая позиция дошкольника становится успешной, если в педагогической деятельности применяют цифровые технологии, повышающие возможности дошкольника в освоении экономических понятий и категорий [3].

Практическая реализация использования цифровых технологий для экономического воспитания старших дошкольников предполагает наличие в дошкольной образовательной организации материально-технических условий. Перечислим несколько цифровых технологий, которые могут помочь педагогам детских садов способствовать экономическому воспитанию старших дошкольников. Во-первых,

это обучающие мобильные приложения и игры. Они подразделяются на: приложения с интерактивными играми и упражнениями на темы денег, покупок, бюджета и финансовой грамотности; мини-игры, в которых дети учатся считать деньги, планировать покупки, откладывать сбережения. Во-вторых, интерактивные презентации и видео. Это могут быть: мультимедийные презентации с наглядными примерами экономических понятий и процессов; обучающие видеоролики, объясняющие базовые экономические концепции доступным языком. В-третьих, симуляторы и тренажеры. Симуляторы и тренажеры представляют собой: виртуальные магазины и супермаркеты, где дети могут «делать покупки» и учатся управлять бюджетом; симуляторы сбережений, вкладов и других финансовых инструментов. В-четвертых, образовательные онлайн-ресурсы. Педагоги детских садов рекомендуют интерактивные сайты с играми, упражнениями и обучающими модулями по экономике. Также в список рекомендаций включены мультфильмы, видео и мини-курсы на экономические темы. В-пятых, обучающие роботы и гаджеты. Родителям советуют приобрести интерактивные игрушки, моделирующие экономические процессы, а также «умные» копилки, которые помогают детям вести учет сбережений.

Таким образом, цифровые технологии не стоят на месте, и было бы не правильным отказываться от их применения в образовательном процессе в повседневной жизни ребенка, воспитателя, родителя. Ресурсы цифровых платформ могут быть эффективно встроены в любую тему занятия, они могут стать неотъемлемым дополнением к традиционным видам педагогической деятельности, быть помощником в воспитании детей, способом игрового саморазвития ребенка, а также играть роль показателя развития ребёнка. Важно помнить, что использование цифровых технологий должно быть дозированным. Воспитатели должны помнить о традиционных сюжетно-ролевых играх, о физической активности детей, поскольку данные виды деятельности проверены временем, а влияние современных девайсов на дошкольника еще не до конца изучены.

Литература

1. Бичева И.Б., Николаева Л.Ю., Степаненкова А.В. Особенности формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-finansovoy-gramotnosti-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 23.09.2024).
2. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Видяйкина П.М. Педагогические условия и технологии развития финансовой грамотности у старших дошкольников [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78–1. URL: <https://cyberleninka.ru>.

- ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-i-tehnologii-razvitiya-finansovoy-gramotnosti-u-starshih-doshkolnikov (дата обращения: 23.09.2024).
3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Винников К.Д. Формирование программы «основы финансовой грамотности» у старших дошкольников [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-programmy-osnovy-finansovoy-gramotnosti-u-starshih-doshkolnikov> (дата обращения: 23.09.2024).
 4. Сокова А.Д. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования предпосылок финансовой грамотности у старших дошкольников [Электронный ресурс] // Universum: психология и образование. 2021. № 10 (88). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/syuzhetno-rolevaya-igra-kak-sredstvo-formirovaniya-predposylok-finansovoy-gramotnosti-u-starshih-doshkolnikov> (дата обращения: 23.09.2024).
 5. Ханова Т.Г., Белинова Н.В., Колосова А.А. Особенности формирования финансово-экономической грамотности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-finansovo-ekonomicheskoy-gramotnosti-v-doshkolnom-vozraste> (дата обращения: 23.09.2024).

Digital technologies in economic education of senior preschoolers

Shaekhova A.K.

student, Kazan (Volga Region)

Federal University (Kazan, Russian Federation)

e-mail alina-har@yandex.ru

Bichurina S.U.

candidate of pedagogical sciences, associate professor

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Russia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5506-9361>

e-mail: Bichurina@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the current issue of using digital technologies in modern preschool education in economic education of senior preschoolers. A review of the few psychological and pedagogical literature on the problem under study is conducted. Digital technologies that will contribute to the economic education of senior preschoolers are selected. It is noted that the use of digital technologies should be dosed, adults should remember that traditional role-playing games and physical activity for senior preschoolers are important and time-tested activities that bring more benefits than modern devices, the effect of which on preschoolers has not yet been sufficiently studied.

Keywords: economic education, digital technologies, senior preschoolers, game, kindergarten

Психологическое благополучие младших школьников в дисфункциональной семье

Щёколова Н.С.

*студент 2 курса магистратуры
факультета «Экстремальная психология» МГППУ
федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nat.80@mail.ru*

Деулин Д.В.

кандидат психологических наук, доцент

Ключевые слова: психологическое благополучие, дисфункциональная семья, младшие школьники

Психологическое благополучие – это широко исследуемое в современной науке понятие, при том с различных точек зрения: медицинской, социальной, психологической. Все понимают, что у формирования психологического благополучия детей несомненно есть предпосылки, которые в разной степени сказываются положительно или отрицательно на интересующем нас феномене. Мы видим эти предпосылки именно в семье, а точнее в полноценности выполнения ею функций.

Нестабильность в обществе неизбежно привела к увеличению числа проблемных семей. При этом мы знаем, что семья может выступать как источником стресса, так и социальной поддержки. Поэтому необходимость изучения личности ребенка во взаимосвязи с изучением проблем взаимоотношений в семье и проживание семьей различных жизненных трудностей является ключевой проблематикой нашей темы.

Психологическая служба в школе одной из своих задач всегда ставит содействие сохранению и развитию «психологического благополучия» обучающихся. На момент поступления в школу, дети достигают возрастного периода, обозначенного как младший школьный. Данный возраст можно охарактеризовать как возраст активного формирования межличностных отношений. Именно в этот период школьники приобретают и оттачивают практические навыки стратегий поведения в обществе, свою манеру общения и особенности. Этот возраст несет в себе большие перемены в жизни ребенка, предъявляет к нему новые, не простые требования и при этом является фундаментом дальнейшего благополучия. Именно поэтому младший школьный возраст является важным на пути становления личности и ее психологического благополучия.

В исследованиях благополучия Российскими учеными используется понятие «психологическое благополучие», которое надо понимать,

как меру реализации личностного потенциала человека, развития его способностей и умений, которые осуществляются в результате эффективной защиты и поддержки со стороны семьи, местного сообщества, широкого социума и государства [2, с. 26].

Нами исследовался именно младший школьный возраст в силу его важности в становлении психологического благополучия с одной стороны, а с другой именно по тому, что данный возраст наименее изучен в интересующем нас вопросе благополучия.

Самое главное влияние, оказываемое на формирование ребенка, происходит в семье, то есть семья является ключевой составляющей и психологического благополучия ребенка. При чем здесь возникает вопрос, как именно семья оказывает данное влияние.

Нормально, полноценно функционирующая семья – это семья, которая ответственно, регулярно и дифференцированно выполняет свои функции, вследствие чего удовлетворяется потребность в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого её члена.

В нашем исследовании нас интересует понятие дисфункциональной семьи, к которым напрямую можно отнести семьи, в которых на постоянной основе нарушено удовлетворение базовых потребностей её членов, а также нарушена реализация основных задач, которые являются уникальными на каждой стадии жизненного цикла семьи. [1]

Состояние и развитие общества в нашей стране на сегодняшний день, несомненно имеет кризисный характер и проявляется в нестабильности разного рода – моральной, финансовой. В настоящее время очень сильный диссонанс наблюдается в различных сферах жизни, привычки и устои меняются, в том числе и семейные взаимоотношения родителей и детей.

Основными факторами воспитания в семье чаще всего обозначаются такие особенности как: внутрисемейная психологическая атмосфера; эмоциональная насыщенность и окрас взаимоотношений детей и родителей; самостоятельная и совместная деятельность участников семейных отношений; непосредственно воспитательная активность, направленная на ребенка; структура и состав семьи. [3]

Таким образом мы рассматривали соотношение двух понятий, таких как «психологическое благополучие» и «дисфункциональная семья» при чем применительно к интересующему нас младшему школьному возрасту, влияние семьи и проявляемой ей дисфункции на психическое здоровье ребенка. Школа в данном случае является идеальной платформой для изучения данного феномена предоставляя определенные требования к развитию ребенка, проявлению им общественных норм, соблюдение правил и при этом обеспечивающая постоянное включение

в группу, где можно проследить все особенности развития и проявления благополучия обучающегося.

Объектом нашего исследования является психологическое благополучие младших школьников, а предметом, непосредственно психологическое благополучие младших школьников в дисфункциональной семье.

В начале исследования мы предположили, что, дисфункциональная семья обуславливает низкий уровень психологического благополучия ребенка: чем выше уровень дисфункциональности семьи, тем ниже уровень проявляемого ребенком психологического благополучия.

Выборку в нашем исследовании составили 15 обучающихся вторых классов, воспитывающихся в дисфункциональных семьях разного уровня, согласно экспертной оценке.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы были опрошены классные руководители начальных классов, а также педагог-психолог и социальный педагог данного учебного заведения. Для реализации поставленных задач были отобраны методики, направленные на исследование оценки ребенком ситуации в семье и восприятия ее взаимодействия, своего положения в семье и её атмосферы; методики на выявление самооценки и эмоционального состояния детей младшего школьного возраста; а также составлена карта экспертной оценки, для выявления семей, относящихся к дисфункциональным.

В результате проведения исследования нами были получены данные, подвергнутые дальнейшей аналитической обработке, в том числе с применением методов математической статистики.

Диаграмма 1

Разделение по уровню неблагополучия семей внутри выборки



- наличие неблагополучия по 1-2 факторам
- наличие неблагополучия наблюдается от 3 до 5
- наличие неблагополучности по 6 и более факторам

После определения круга исследуемых семей мы перешли к анализу результатов методик. Данные всех методик приведены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень дисфункциональности семьи	Испытуемый	Результат методики «лесенка»	Результат методики «паровозик»	Результат методики КРС	Присвоенный уровень проявляемого психологического благополучия
3	Д1	низкая	9	-	3
1	М1	заниженная	2	+/-	2
2	М2	адекватная	8	+/-	2
2	Д2	заниженная	6	+/-	2
1	М3	завышенная	3	+	1
3	Д3	заниженная	11	-	3
3	М4	низкая	10	-	3
1	Д5	завышенная	2	+/-	1
2	М5	заниженная	9	-	3
2	Д4	адекватная	7	+/-	2
2	М6	заниженная	7	-	3
3	М7	резко заниженная	10	-	3
1	М8	низкая	9	+/-	3
1	М9	адекватная	3	+/-	1
2	Д6	заниженная	3	+	1
Средние значения по группе					
1,93		3,73 что соответствует заниженной	6,6 что соответствует негативному психическому состоянию средней степени		2,2 что соответствует среднему уровню психологического благополучия

Таким образом, из математического анализа приведенных выше данных, обнаружена статистически значимая корреляция между уровнем проявляемого психологического благополучия и уровнем дисфункциональности семьи, воспитываемого в ней ребенка младшего школьного возраста. Такая закономерность является основанием подтверждения выдвинутой нами в начале исследования гипотезы о наличии негативного влияния дисфункциональной семьи на уровень психологического благополучия, воспитываемого в ней ребенка.

В результате нашего исследования мы подтвердили очень важную роль семьи в развитии благополучия ребенка, ведь то, что он приобретает в семье до школы, он несет в себе все последующие периоды жизни.

Предполагаем, что школа должна пробовать и способствовать повышению проявляемого ребенком психологического благополучия в силу того, что учитель в начальной школе становится одной из значимых фигур взрослых в жизни ребенка, в школе ребенок проводит достаточно много времени и порой учитель даже больше общается и взаимодействует с ребенком в силу занятости родителей.

Таким образом, необходимо уделять внимание повышению психологического благополучия всех школьников, но в особенности, воспитываемых в дисфункциональных семьях. Для этого педагогами школы должна вестись работа в двух направлениях, как непосредственно с ребенком, так и с его родителями. Рассмотрение и исследование данной проблемы можно и нужно углублять с различных точек зрения, по отдельным компонентам и в их взаимосвязи, потому что данная характеристика в итоге определяет качество жизни каждого человека.

Литература

1. *Абдулаева Х.Ш.* Типы дисфункциональных семей // «Мировая наука». 2018. № 4(13)
2. *Воронина А.В.* Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы. Специальность 19.00.04. – «Медицинская психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Воронина Анна Владимировна; Томский государственный университет. – Томск. 2002. 223 с. – Библиогр.: с. 173–192. Текст: непосредственный.
3. *Гуткевич Е.В.* Психологические детерминанты сохранения психического здоровья семьи / Е.В. Гуткевич // Материалы съезда Российского психологического общества. Казань, 2017. Т. 2. С. 34–36. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000633299> (дата обращения 30.04.2024).

Psychological well-being of primary school students in a dysfunctional family

Shchekolova N.S.

2nd year master's student

of the faculty of "Extreme Psychology" MGPPU

federal state budgetary educational institution of higher education

"Moscow State University of Psychology and Education"

Moscow, Russian Federation.

e-mail: nat.80@mail.ru

Deulin D.V.

candidate of psychological sciences, associate professor

Keywords: psychological well-being, dysfunctional family, primary school students

Особенности агрессивных проявлений и усвоение гендерной роли у учащихся подросткового возраста 15–18 лет

Ядрышникова У.М.

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

Ключевые слова: агрессивное поведение, гендерная роль, гендерная идентичность, маскулинность, образование, профилактика, социализация, фемининность

Подростковый возраст – важнейшее время для формирования гендерной идентичности, которая включает в себя усваивание социальных ожиданий и личного опыта. Однако существуют вызовы и проблемы, связанные с агрессивным поведением подростков и гендерной социализацией. Агрессия может проявляться разнообразными способами – от физической жестокости до психологических манипуляций. Школа играет особую роль в формировании поведения учащегося, поскольку является основным местом социализации. Агрессивное поведение не только может помешать освоению учебного, но и повлиять на психологический климат в классе. Поэтому вопрос гендерной социализации учащихся в данном возрастном периоде является актуальным для педагогов, психологов и всех, кто заинтересован в создании безопасной и эффективной образовательной среды.

Когда подростки учатся гендерным ролям, они наблюдают за окружающими их отношениями, которые могут быть как реальными, так и символическими моделями. Мальчики и девочки стремятся сформировать и поддерживать стабильное представление о себе, что побуждает их придерживаться гендерных стереотипов (Estévez E. et al., 2012, Finigan-Carr N.M., 2016). Социальные нормы, касающиеся гендера, становятся закрепленными системами убеждений или когнитивными сценариями, которые регулируют и направляют их поведение (Martínez-González M.B. et al., 2021).

В большинстве культур агрессия со стороны мужчин часто легитимизируется. Цикл узаконенной агрессии в рамках концепции «The Man Box» может оказывать влияние на отдельных людей, семьи и общество в целом (Barker G., Harrison A., Neilman B., 2017, Alsawalqa R.O., Alrawashdeh M.N., Hasan S., 2021). Это может способствовать формированию культуры, в которой насилие считается приемлемым, что в свою очередь приводит к целому ряду социальных проблем.

Давление, оказываемое на мальчиков, чтобы соответствовать мужским нормам, может вызвать внутренний конфликт у тех, у кого не сформировалась ясная гендерная идентичность. Они могут ощущать разрыв между выражением своей истинной личности и агрессивным поведением, которое используют, чтобы казаться «мужественными». Агрессивное поведение может отталкивать окружающих и затруднять формирование здоровых отношений со сверстниками. Это может быть особенно сложно для подростков, которые уже сталкиваются с социальными тревогами и давлением со стороны сверстников и педагогов.

Новизна исследования определяется тем, что большая часть исследований на гендерную тематику изучают гендерную идентичность, при этом мало работ посвящены исследованию гендерной социализации. Более того, традиционные исследования изучают связь между видами агрессии и гендером, а не оправдание и негласное узаконивание агрессии.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что на особенности усвоения гендерных ролей у юношей в возрасте 15–18 лет оказывать влияние легитимизация агрессии.

Для исследования усвоение гендерных ролей была использована сокращенная (без использования утверждений о сексуальном партнере) методика «МиФ» (Н.В. Дворянчиков, 1998 г.). А также методика «Легитимизация склонности к агрессивным формам поведения» (С.Н. Ениколопов, Н.П. Цибульский, 2008 г.).

В исследовании приняли участие 40 человек: 20 юношей в возрасте от 15 до 18 лет ($M=16$; $SD=0,8$; $Me=16$;) и 20 девушек в возрасте от 15 до 18 лет ($M=18$; $SD=1,1$; $Me=18$;).

Результаты. Юноши. Средняя прямая двухсторонняя связь, значимая на уровне 0,01, между показателями уровня маскулинности в Я-реальном и в Я-идеальном (см. табл. 1). Юноши могут иметь идеал, который подчеркивает традиционные мужские черты. Их текущее восприятие подкрепляет желаемый образ. И наоборот, молодые люди, стремящиеся к высокому идеалу мужественности могут с большей вероятностью воспринимать себя как уже воплощающих эти черты.

Таблица 1
Корреляции между Я-реальное (м) и Я-идеальное (м)

			Я-реальное (м)	ЯИМ
Ро Спирмена	Я-реальное (м)	Коэффициент корреляции	1,000	,635**
		знач. (двухсторонняя)	.	,003
		N	20	20

			Я-реальное (м)	ЯИМ
Ро Спирмена	Я-идеальное (м)	Коэффициент корреляции знач. (двухсторонняя)	,635**	1,000
		N	20	20

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

Исходя из предположения, что если есть связь между уровнем маскулинности в Я-реальном и в Я-идеальном, то будет прямая связь с различными шкалами легитимизации агрессии. Рассмотрим связи между уровнем маскулинности в Я-реальном/Я-идеальном с показателем легитимизации агрессии на различных уровнях (см. табл. 2).

Так были выявлены прямые двусторонние связи между Я-реальным/Я-идеальным со шкалами легитимизации агрессии: интегральной шкалой, личным опытом, воспитанием и спортом.

Не были выявлены связи между Я-реальным/Я-идеальным со шкалами СМИ и политики.

Таблица 2

Сводная таблица между показателями выраженности маскулинных черт в Я-реальном и Я-идеальном и показателем легитимизации агрессии на различных уровнях

	Я-реальное (м)	Я-идеальное (м)
Интегральная шкала	0,586	0,597
Личный опыт	0,810	0,678
Воспитание	0,605	0,523
Спорт	0,704	
СМИ	-0,045	0,241
Политика	0,264	0,217
<i>*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)</i>		
<i>**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)</i>		

Так, юноши, идентифицирующие себя с традиционными мужскими чертами (как в реальном, так и в идеальном «Я»), склонны оправдывать агрессию. Эта связь подтверждается статистически значимыми корреляциями между показателями маскулинности и легитимацией агрессии на разных уровнях.

На интегральном уровне мужчин часто ассоциируют с агрессией, что создает давление на юношей, стремящихся соответствовать идеалу мужественности.

Юноши, обладающие опытом проживания в среде, где агрессия воспринималась как норма, склонны оправдывать ее в своем поведении.

Модель поведения отца, использующего агрессию в качестве формы воспитания, может формировать у сына представление об агрессии как о приемлемом способе разрешения конфликтов.

Агрессивное поведение в спорте часто оправдывается и воспринимается как норма, что укрепляет связь между маскулинностью и агрессией.

Результаты. Девушки. Не было выявлено связи между уровнями фемининности в Я-реальном и Я-идеальном (см. табл. 12). В женской выборке менее жесткая связь по гендерным показателям, чем у мужчин.

Таблица 12

**Корреляции между уровнем фемининности
в Я-реальном и Я-идеальном**

			ЯРФ	ЯИФ
Ро Спирмена	ЯРФ	Коэффициент корреляции	1,000	,188
		знач. (двухсторонняя)	.	,427
		N	20	20
	ЯИФ	Коэффициент корреляции	,188	1,000
		знач. (двухсторонняя)	,427	.
		N	20	20

Также не было выявлено связей между уровнем фемининности в Я-реальном/Я-идеальном и легитимизацией агрессии на различных уровнях (см. приложение 5). Так, среди девушек нет склонности легитимизировать агрессию, поскольку общество не поощряет агрессивное поведение со стороны женщин – с детства девушек учат быть покорными, кроткими и спокойными.

Исследование выявило связь между усвоением гендерных ролей и легитимизацией агрессией у юношей. Именно учебные учреждения играют ключевую роль в формировании личности подростка – учителя и школьная культура в целом оказывают существенное влияние на формируемые представления о мужественности будут усваиваться учащимися.

Таким образом, понимание гендерных проблем в образовательных учреждениях играет особую роль. Разработка и реализация психолого-педагогических профилактических программ, направленных на формирование у учащихся навыков конструктивного взаимодействия, эмоциональной регуляции и толерантности, позволят создать более безопасную и здоровую среду для их развития.

Литература

1. *Alsawalqa R.O., Arawashdeh M.N., Hasan S.* Understanding the Man Box: the link between gender socialization and domestic violence in Jordan // *Heliyon*. – 2021. – Т.7. – №. 10.

2. *Barker G., Harrison A., Heilman B.* The Man Box: A study on being a young man in the US, UK and Mexico. – 2017.
3. *Estévez E. et al.* Aggression in adolescence: A gender perspective // *Psychology of aggression: New research.* – 2012. – С. 37–57.
4. *Finigan-Carr N.M. et al.* Youth violence: How gender matters in aggression among urban early adolescents // *Journal of interpersonal violence.* – 2016. – Т. 31. – № . 19. – С. 3257–3281.
5. *Martínez-González M.B. et al.* Gender, anxiety, and legitimization of violence in adolescents facing simulated physical aggression at school // *Brain sciences.* – 2021. – Т. 11. – № . 4. – С. 458.

Peculiarities of aggressive manifestations and gender role internalization in adolescent students of 15–18 years old

Yadryshnikova U.M.

bachelor student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: rea.kuropatka@gmail.com

Keywords: aggressive behavior, gender role, gender identity, masculinity, education, prevention, socialization, femininity

Взаимосвязь компонентов экологического сознания в младшем подростковом возрасте

Яковлева А.А.

студент,

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)

г. Волгоград, Российская федерация

e-mail: albina13kiss@yandex.ru

Чижо Н.Ю.

кандидат психологических наук, доцент,

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)

г. Волгоград, Российская федерация

e-mail: natjur72@mail.ru

Ключевые слова: экологическое сознание, когнитивный компонент, мотивационно-аффективный компонент, поведенческий компоненты, младшие подростки

В современном мире с связи с интенсивным развитием промышленности, урбанизацией, быстрым ростом населения и увеличением потребления природных ресурсов, проблема экологии становится все более острой, что требует активного включения всех образовательных и воспитательных институтов в процесс формирования экологической культуры подрастающего поколения.

Актуальность обращения к проблеме изучения экологического сознания младших подростков обусловлена рядом обстоятельств. Во-первых, младший подростковый возраст является чувствительным для формирования экологического сознания, поскольку в это время ребенок активно осваивает окружающий мир на предметно-деятельностной и эмоционально-чувственной основе, что способствует осознанию связи между собой и окружающей средой. Во-вторых, данный период связан с развитием ценностных ориентаций, в том числе, и по отношению к природе, которые в дальнейшем во многом определяют поведение в экологической сфере. В-третьих, в подростковом возрасте на основе осознанного выделения себя из окружающей среды усиливается связь между диадами «Я – природа» и «Я и природа» [Дерябо, 1999].

Теоретический анализ литературы показал, что экологическое сознание – сложный феномен, включающий когнитивный, мотивационно-аффективный и поведенческий компоненты, которые тесно связаны друг с другом.

Когнитивный компонент экологического сознания представлен знаниями о природе и связан с осознанием роли человека в экосистемах. Мотивационно-аффективный компонент проявляется в эмоциональном восприятии экологических проблем, поведенческий – в реальных действиях по сохранению экологии [Ясвин, 2000].

Целью данного исследования является изучение взаимосвязи компонентов экологического сознания в младшем подростковом возрасте.

Гипотезы исследования:

1. Когнитивный компонент экологического сознания у младших подростков является наиболее проблемным, тогда как мотивационно-аффективный развит лучше.
2. В младшем подростковом возрасте когнитивный, мотивационно-аффективный и поведенческий компоненты экологического сознания не взаимосвязаны между собой.

Для достижения цели исследования и эмпирического доказательства гипотез был использован комплекс психодиагностических методик, включающий:

- вербальную ассоциативную методику «ЭЗОП» (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо);
- методику «Развитость моего экологического сознания» (А.П. Сидельковский);
- методику «Мое отношение к природе» (С.Н. Глазычев);
- методику «Экологические знания» (Ю.А. Полещук).

Обозначенный инструментарий позволил изучить особенности когнитивного, мотивационно-аффективного и поведенческого компонентов экологического сознания младших подростков.

Исследование проводилось в марте 2023 года в одной из школ Волгограда, выборку составили младшие подростки (учащиеся 6 «А» класса) в количестве 17 человек.

Анализ результатов исследования показал, что:

1. Младшие подростки уже осознают дисбаланс в взаимодействии природы и человека, проявляют эмоциональные реакции на экологические проблемы, иногда участвуют в природоохранных инициативах.
2. Самым проблемным компонентом экологического сознания оказалась когнитивный (среднее значение по выборке – 9,4), лучше развита мотивационно-аффективная составляющая (среднее значение – 14,9). Метод парных сравнений показал значимость различий между ними на уровне $p \leq 0,05$ при $t = 2,12$.
3. Имеется значимая положительная взаимосвязь между поведенческим и мотивационно-аффективными компонентами экологического сознания ($r = 0,469$; $p \leq 0,05$). Содержательно это означает, что

эмоциональное восприятие школьниками экологических проблем определяет их поведение по отношению к природе.

Отсутствуют значимые связи между когнитивным и поведенческим, а также когнитивным и мотивационно-аффективными компонентами, это означает, что знания подростков в области экологии и экологических проблем не обязательно влияют на их поведение (например, знают, что это причинит вред природе, и все же делают) и переживания, связанные с природой и ее охраной.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило эмпирические гипотезы.

Полученные результаты привели нас к необходимости разработки комплекса занятий «ЭкоВместе: Путешествие к экологическому сознанию», целью которого является развитие компонентов экологического сознания младших подростков.

Целью комплекса занятий является формирование у младших подростков экологического сознания, осознанного и ответственного отношения к окружающей среде, а также стимулирование их активного участия в решении экологических проблем.

Данный комплекс включал в себя следующие методы: игровые, сказкотерапию, музыкотерапию, изотерапию.

На практике с шестиклассниками было проведено одно занятие «В единении с природой», цель которого – развитие компонентов экологического сознания младших подростков. Данная цель конкретизировалась в следующих задачах:

1. Расширение экологических знаний и представлений.
2. Эмоциональное вовлечение школьников в решение экологических проблем через развитие эмпатии к природе и окружающим.
3. Формирование мотивации к участию в экологических мероприятиях.

Наблюдение за шестиклассниками во время занятия, анализ их ответов на этапе рефлексии, последующая беседа с педагогом показали, что:

1. Школьники понимают связь результатов собственных действий с окружающей природой, осознают необходимость сохранения окружающей среды (когнитивный компонент экологического сознания).
2. Яркие выраженные положительные эмоции, интерес к тому, о чем говорилось на занятии, указывают на эмоциональную вовлеченность и заинтересованность шестиклассников в экологических темах (аффективно-мотивационный компонент).
3. Через некоторое время после проведения занятия школьники приняли участие в экологическом мероприятии «В единении с природой». Со слов классного руководителя, активность шестиклассников была выше обычного (поведенческий компонент экологического сознания).

Таким образом, даже одно проведенное занятие оказалось эффективным, поскольку произошли изменения в компонентах экологического сознания.

Следует отметить и важную роль семьи в формировании экологического сознания младших подростков. Родители всегда могут подавать пример бережного отношения к природе, участвуя в совместных экологических акциях, например, таких как посадка деревьев, уборка мусора или раздельный сбор отходов. Важно вовлекать детей в обсуждение экологических проблем, показывать им ценность экологичного образа жизни и поощрять осознанное экономичное потребление ресурсов в повседневной жизни. Такие совместные действия укрепляют семейные связи и способствуют развиту у подростков ответственности за окружающий мир.

Перспектива исследования в рамках данной предметной области видится нам, во-первых, в практической реализации всей системы занятий с младшими подростками; во-вторых, в исследовании роли семьи в развитии экологического сознания

Литература

1. Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя. М.: Совр. писатель, 1998. 431с.
2. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996 – С. 480.
3. Полещук Ю.А. Методы и методики диагностики экологической культуры учащихся и готовности педагога к осуществлению эколого-педагогической деятельности / Ю.А. Полещук. М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.
4. 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.
5. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В.А Ясвин.-Москва.: Издательство «Смысл», 2000. С. 47–69.

The interrelation of the components of environmental consciousness in early adolescence

Yakovleva A.A.

student,

Volgograd State Socio-Pedagogical University (VGSPU)

Volgograd, Russian Federation

e-mail: albina13kiss@yandex.ru

Chizho N.Yu.

candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Volgograd State Socio-Pedagogical University (FGBOU VGSPU)

Volgograd, Russian Federation

e-mail: natjur72@mail.ru

Keywords: ecological consciousness, cognitive component, motivational-affective component, behavioral components, younger adolescents

ЧАСТЬ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ключевые аспекты современной профориентационной работы с подростками

Андросова Е.В.

студент-магистрант,

*Санкт-Петербургский государственный
университет (ФГБОУ ВО СПбГУ)*

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: yelenaandrossova@mail.ru

Аннотация. Современный рынок труда претерпевает быстрые изменения из-за технологического развития, глобализации и социальных изменений, что требует реформирования системы профессиональной ориентации молодежи. Традиционные навыки становятся менее востребованными, появляются новые специальности на стыке разных областей, а требования к квалификации постоянно меняются. Цель данной статьи – раскрыть важнейшие факторы, влияющие на эффективность профессиональной ориентации молодежи в современных условиях, и выявить методы и методы, наиболее отвечающие потребностям и желаниям молодежи.

Ключевые слова: профориентация, подростки, рынок труда, технологические изменения, социальные изменения, гибкость

В современном мире происходит огромное количество изменений, а значит что и процесс выбора профессии подвергается изменениям.

В работах Н.С. Пряжникова, С.Н. Чистяковой, Г.Ф. Шафранова-Куцева [10,12,13] профориентация непрерывно взаимосвязана с процессом социализации личности.

Г.М. Климов, Э.Ф. Зеер больше обращают внимание на психолого-педагогическое сопровождение подростков при профориентации [5, 7].

В настоящее время существуют разные подходы и их комбинации. Рассмотрим еще некоторые. Психологический подход ориентирован на изучение личности молодого человека, его предпочтений, ценностей и мотиваций. Психологические тесты, такие как тест Холланда или MBTI, часто используются для выявления сильных сторон и предпочтений молодых людей [9]. Социологический подход исследует влияние семьи, сообщества и социальных институтов на выбор карьеры. Образовательный аспект профориентационной работы заключается во включении в школьные программы разделов по выбору профессии, предлагающих молодым людям практический опыт в различных сферах.

Современная профориентация в силу тенденций рынка труда базируется на сочетании всех трех методов, что позволяет создать общую картину и достаточно осознанный выбор профессии для молодых людей.

Одним из ярких трендов при выборе профессии является технологический тренд. Сюда относятся цифровизация и автоматизация, которые с каждым годом все плотнее проникают в различные сферы жизни и во многом меняют ландшафт рынка труда. Различные исследования сообщают нам: «К 2030 году около 30% рабочих мест могут быть автоматизированы, что ведет к сокращению числа рабочих мест в традиционных отраслях, таких как производство, логистика и банковское дело» [2].

Этот тренд рождает необходимость подготовки современных выпускников к владению цифровыми навыками, умению работать с технологиями, в том числе с искусственным интеллектом, большими данными, машинным обучением, робототехникой и блокчейном. Также не стоит забывать о том, что появляются новые отрасли и профессии. Например, биотехнологии и кибербезопасность сейчас представляют собой одни из самых динамично растущих отраслей, и технологические инновации развиваются в них гораздо быстрее, чем традиционные учебные программы. Это уже вопрос пересмотра образовательных программ, но, тем не менее, подготовка абитуриентов к постоянным изменениям и готовности внедрять что-то новое в свою профессиональную деятельность становится все более актуальной.

Помимо вышеназванных трендов, все больше внимания уделяется и социальным изменениям, в частности системе ценностей. Все чаще среди молодого поколения звучат темы инклюзии, социальной справедливости, устойчивого развития, гендерного равенства и так далее. Это не может не повлиять на выбор профессии, склонность к той или иной деятельности и условиям будущего места работы.

К тому же набирают обороты процессы глобализации. Сейчас большинство подростков мыслят гораздо шире, не в пределах своего населенного пункта или города, а уже видя возможности для переездов и трудоустройства в разных локациях. Это рождает не только потребность в изучении иностранных языков, но и в адаптации к культурным различиям и готовности к новым вызовам. Получается, что «глобализация требует новых подходов профориентации, направленных на развитие межкультурных компетенций и способностей работать в международных командах» [1].

Если посмотреть на психологические аспекты выбора профессии, то здесь стоит отметить высокий уровень стресса и неопределенности. Соответственно, появляется спрос не на разовое принятие решения, а на постоянное осуществление выборов в этом меняющемся мире. Страхи, возникающие в процессе этих размышлений, например, «А что, если

профессия не будет востребована?» или «А что, если она мне перестанет нравиться?», могут вести к снижению мотивации и увеличению тревожности, а также к другим негативным психологическим состояниям.

Современные подростки больше внимания уделяют самоисследованию и самопознанию. Сейчас гораздо выше ценится эмоциональный интеллект, желание понять себя, свои мотивы, интересы и ценности, а также научиться совершать осознанный выбор. Соответственно, любая профориентационная программа или мероприятие должна учитывать эти аспекты и помогать развивать эмоциональную устойчивость, уверенность в себе и самопознание.

К достаточно эффективным современным методам профориентации можно отнести профильное обучение и краткосрочные обучающие программы, которых сейчас на рынке достаточно много. Благодаря этим программам можно попробовать дойти до первичных результатов и заработать первые деньги на изученном деле. Сюда относятся дизайн, робототехника, программирование, основы предпринимательства и другие востребованные профессии [6].

К тому же в этих программах гораздо яснее и понятнее становится, насколько подходит подростку та или иная деятельность, и есть ли готовность заниматься ей продолжительное время. Но с учетом психологических особенностей даже в таких случаях страхи полностью не пропадают. Они могут уменьшаться, но тем не менее не исчезают полностью.

Другой прекрасный инструмент – это стажировки, волонтерство, а также менторство, которые способствуют получению реального опыта работы в определенной сфере. В таких форматах хорошо развиваются мягкие навыки, способность работать в команде, тайм-менеджмент и многое другое, что может быть полезно в будущем. Подростки погружаются в профессиональную среду, могут задать интересующие вопросы и своими глазами увидеть нюансы, о которых раньше не задумывались.

Ведущими в современной профориентационной деятельности по-прежнему остаются тестирование и программы, направленные на оценку интересов, личностных характеристик, мотивации, склонностей и других критериев и параметров. Из популярных методик стоит отметить тест Голланда, MBTI и другие инструменты, которые помогают выявить предпочтительные условия труда [9].

В программу обычно включаются тренинги, индивидуальные консультации, мастер-классы, разработка стратегий и карьерных планов. В сочетании с традиционными методиками это дает хорошие результаты. Будущие абитуриенты могут понять свои сильные и слабые стороны, а также выбрать профессии, наиболее подходящие им по различным критериям.

Конечно, нельзя не отметить и профессии будущего. Это возможность построения карьерных стратегий с учетом изменения рынка

труда. Особое внимание стоит уделить гибкости и адаптивности, которые называют «ключевыми качествами на рынке труда XXI века» [2].

Программы, связанные с профориентацией, должны также ориентироваться на навыки, не связанные с конкретными профессиями, но необходимые во многих отраслях. Сюда относятся критическое мышление, креативное мышление, способность преодолевать вызовы, то есть решать сложные задачи. Эти качества помогут подросткам быть готовыми к появлению новых профессий.

Важно понимать, что можно комбинировать различные направления. Например, искусственный интеллект и навыки программирования могут сочетаться практически с любой отраслью. Это открывает новые карьерные возможности и траектории, когда разные направления и тренды объединяются.

Подводя итоги, можно сказать, что современные методы профориентации должны учитывать особенности подростков, экономическую ситуацию, а также потребности рынка труда, связанные с технологическими и социальными изменениями.

Построение карьерно-образовательного пути подростками в современных условиях – сложный и многоэтапный процесс, требующий учета множества факторов.

С психологической точки зрения выбор карьеры сопряжен с большим стрессом и неопределенностью, что требует особого внимания к ценностям и потребностям подростков. Эффективное профориентационное консультирование должно включать в себя практическую профессиональную подготовку и психологическую поддержку, чтобы помочь молодым людям адаптироваться к быстро меняющимся условиям рынка труда.

Возможностью дальнейших исследований в этой области является разработка новых методов и инструментов профориентации, которые лучше отвечают вызовам современного рынка труда. Особое внимание следует уделять развитию навыков, необходимых для работы в условиях неопределенности и быстрых технологических изменений.

Литература

1. *Gordon J.* Career Counseling for Adolescents in a Changing World. London: Routledge. 2022.
2. *Smith R.* Career Guidance in the Era of AI. New York: Wiley. 2023.
3. *Андросова Е.В.* Профориентация подростков в контексте персонализированной модели образования // Управление качеством образования. 2023 г.
4. *Жаворонкова О.Р., Буренина Н.Б.* Профориентация как инструмент сохранения баланса между рынками труда и образовательных услуг // Учёные записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2021. № 2. С. 89–94.

5. Зеер Э.Ф. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие для высшей школы. М.: Академический Проект. Фонд «Мир». 2006. С. 192.
6. Иванов И.И. Профориентация в условиях цифровой экономики. М.: Издательство МГУ. 2021.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения // Е.А. Климов. М: Академия. 2010. С. 302.
8. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация // под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. Екатеринбург: РГППУ. 2021. С. 120.
9. Петрова Н.Н. Психология выбора профессии. М.: Академия. 2019.
10. Пряхников, Н.С. Профориентация / Н.С. Пряхников, Е.Ю. Пряхников. М.: Академия, 2007. С. 494.
11. Сидоров П.П. Новые подходы к карьерному консультированию подростков. СПб.: Наука. 2020.
12. Чистякова С.Н. Профессиональная ориентация школьников на этапе перехода к профильному обучению / С.Н. Чистякова, Н. Родичев // Народное образование. 2006. № 9. С. 152–156.
13. Шафранов-Куцев Г.Ф. Проблемы профориентационной работы высшей школы в условиях модернизации российского общества / Г.Ф. Шафранов-Куцев; под ред. В.И. Загвязинского, Г.Ф. Шафранова-Куцева // Проблемы профориентационной работы в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции (2526.03.2010). Тюмень: Изд-во ТюмГУ. 2010. С. 35–44.

Key aspects of modern career guidance work with adolescents

Androsova E.V

Master's Degree student

St Petersburg University,

St. Petersburg, Russia

e-mail: yelenaandrossova@mail.ru

Abstract. The modern labor market is undergoing rapid changes due to technological development, globalization, and social changes, necessitating the reform of the career guidance system for youth. Traditional skills are becoming less in demand, new specialties are emerging at the intersection of various fields, and qualification requirements are constantly changing. The purpose of this article is to reveal the key factors influencing the effectiveness of career guidance for youth in contemporary conditions and to identify methods that best meet the needs and desires of young people.

Keywords: career guidance, adolescents, labor market, technological changes, social changes, flexibility

Развитие восприятия формы у детей в семье: фузионистский или сепаратистский подход?

Высокова Т.П.

аспирантка,

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

(ФГБОУ ВО КГПУ им. В.П. Астафьева)

г. Красноярск, Российская Федерация

ORCID <https://orcid.org/0009-0003-4762-2093>

e-mail: vysokova73@mail.ru

Ключевые слова: геометрический фузионизм, геометрический сепаратизм, восприятие формы, семейное образование, сенсорное воспитание, целостное восприятие

В последние несколько лет в России происходит значительный рост доли обучающихся, получающих образование в семье [1]. Чаще всего родители выбирают семейное образование с целью обеспечить лучшее образование для своих детей и рассматривают семейное обучение как возможность индивидуализации образования для своего ребёнка [2].

Известно, что сенсорное воспитание не только благоприятно воздействует на речевое, познавательное и социальное развитие ребёнка, но и является необходимым условием его психического здоровья, а также закладывает базис интеллектуального развития. Вместе с тем, родители являются носителями знаний, полученных в определённой образовательной системе и унаследованных от собственных родителей. Несмотря на возможность применения новых образовательных методик, избавиться от заложенных шаблонов довольно тяжело; ввиду этого ребёнок становится получателем тех знаний, которые признаны истинными его семьёй.

Одним из аспектов сенсорного воспитания является развитие восприятия формы, создающего основу геометрического познания. С целью исследования геометрических представлений взрослых людей мы провели опрос, в котором приняли участие 300 человек.

Опрос был разделен на два блока:

1. Представление о понятии «геометрическая фигура»
2. Соотнесение предметов с геометрическими фигурами

Результаты исследования представлены на рисунках 1 и 2.

Результаты показали, что большинство респондентов под геометрическими фигурами понимают именно плоские фигуры. От 23 до 66% респондентов точно соотнесли предложенный объёмный предмет с объёмной геометрической фигурой. Плоский предмет с плоской фигурой соотнесли почти 100% опрошенных. Такое распределение может иметь довольно серьёзные последствия в виде неточности

передачи информации о форме в процессе коммуникации и привести к формированию неверного представления о форме у лица, воспринимающего эту информацию.

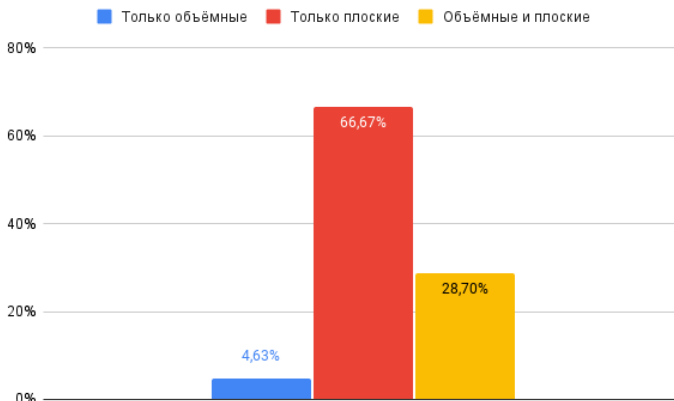


Рис. 1. Представления о понятии «геометрическая фигура»

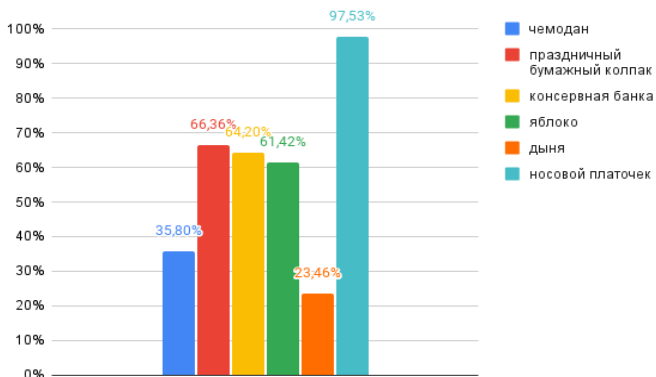


Рис. 2. Соотнесение предметов с геометрическими фигурами

Проблема подмены объёмных форм плоскостными коренится в раздельном изучении планиметрии и стереометрии, усугубляемом первичным изучением планиметрии. Очевидным решением является применение фузионистского подхода в геометрии.

Термин «фузионизм» происходит от латинского слова «fusio» – слияние. Фузионизм как метод преподавания и обучения начал применяться

в XIX веке. Ещё в XVIII–XIX вв. так называли совместное преподавание в школе различных предметов, например, физики и математики, химии и биологии. Но чаще всего фузионизмом называли слитное преподавание нескольких разделов математики: алгебры и геометрии, планиметрии и стереометрии. Одним из недостатков традиционного изучения геометрии считается слабость его влияния на развитие пространственного мышления учащихся. Начало изучения геометрии с плоских фигур противоречит естественному, а именно – пространственному, целостному восприятию мира. Поэтому и встаёт вопрос о возможности изучения геометрии в школе по-другому [3].

Таким образом, обозначая относительно новый подход как фузионистский, в научной литературе название того подхода, от чего вновь выделившийся оттолкнулся, обозначился как *традиционный*, или *евклидовский*. Понятие *традиционный* указывает нам на более раннее появление, а также широту распространения; однако, в отличие от термина *фузионизм*, не раскрывает сущности данного подхода. Термин *евклидовский* отсылает нас к наиболее известному геометру древности (ок. 300 г. до н.э), однако тот не является основоположником подхода в данном контексте. Его труды в большей степени охватывают планиметрию: из 13 томов она изложена в 5, а стереометрия – в 3. Это не говорит нам, в какой последовательности педагогам стоит преподавать геометрию ученикам, и уж тем более – с чего начинать обучение. Таким образом, для точного обозначения педагогического подхода, противоположного фузионизму, более логично определить его как сепаратистский (*fusio* – слияние, *separatio* – отделение), поскольку он предполагает раздельное изучение плоских и объёмных геометрических форм. Необходимо отметить также, что, начиная с работ Д'Аламбера в середине XVIII века, происходит становление фузионистского подхода, как противопоставления сепаратистскому. Фузионистский подход, по убеждению последователей Д'Аламбера (Н.И. Лобачевский, С.А. Богомолов, В.А. Гусев и др.), необходим для *начального* курса геометрии, когда существующие в реальном, трёхмерном мире предметы, с их величиной, цветом, и интересующей нас прежде всего формой, дают начало представлениям об их объёме (через изучение геометрических объёмных эталонов формы) и, как необходимое следствие изучения их граней и проекций, – о плоскости (через изучение плоских эталонов формы – геометрических плоских фигур).

Данный взгляд позволяет нам также увидеть несомненное главенствующее место фузионистского подхода в геометрии на начальном этапе её изучения, – а он принадлежит дошкольному периоду формирования элементарных математических представлений и познавательному развитию в целом. Общими целями того и другого является развитие

пространственной интуиции и накопления геометрических знаний через игры, упражнения, экспериментирование, вырезание и наклеивание фигур и обеспечивают детям понимание и восприятие многомерного мира целостно [4].

Возвращаясь к обсуждению изложенных выше результатов исследования геометрических представлений взрослых, можно теперь сказать, что ребёнок с большой долей вероятности окажется в рамках *сепаратистского* подхода, что противоречит целостности первичного восприятия ребёнком окружающего мира.

Также существуют исследования, подтверждающее относительно редкое (0,11%) использование названий фигур в образовательной организации и дома, что создаёт значительные проблемы с их запоминанием [5].

Выводы:

1. При общении с ребёнком его взрослое окружение – родители, воспитатели, педагоги, – вне специальных занятий почти не употребляют геометрических терминов, обозначающих форму предметов окружающего мира, а когда всё же называют эти понятия, то передают их неточно.
2. Истоки проблемы лежат в противоположном фузионизму подходе к изучению геометрии.
3. Введение понятия, антонимичного понятию *фузионизма*, позволяет дифференцировать понимание сути двух действующих подходов в изучении геометрии и открывает дополнительные возможности для изучения *развития восприятия формы* у детей в области не только дошкольной педагогики, но и педагогической психологии.

Литература

1. Семейное образование в Российской Федерации: анализ данных официальной статистики / Е.Ю. Петряева, Ю.И. Суменкова, М.Н. Федоровская, И.В. Козинченко // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – Т. 18, № 2. – С. 67–82. – DOI 10.25688/2076–9121.2024.18.2.04. – EDN MYSKGD.
2. *Антуфьева М.П.* Актуальные вопросы семейного образования: понятие, причины, подходы, проблемы / М.П. Антуфьева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 15 (201). – С. 204–206. – URL: <https://moluch.ru/archive/201/49371/> (дата обращения: 18.10.2024).
3. *Гатауллина Г.С.* Фузионизм Лобачевского в исторической ретроспективе и перспективе // Лобачевский и XXI век: материалы IV учебно-научной студенческой конференции, посвященной Году Лобачевского в Казанском федеральном университете / под ред. Л.Р. Шакировой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – С. 83–93.
4. *Высокова Т.П.* Инновационная методика развития восприятия формы у дошкольников в контексте современных тенденций в образовании // Современные тенденции развития образования:

моделируем школу будущего: тезисы докладов VII Международной научно-практической онлайн-конференции (15 июня 2023 г., Беларусь, г. Минск) / С. 23–24., МГИРО, 2023.

5. *Verdine, B.N., Lucca, K.R., Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N.S.* (2016). The Shape of Things: The Origin of Young Children's Knowledge of the Names and Properties of Geometric Forms. *Journal of Cognition and Development*, 17(1), 142–161. <https://doi.org/10.1080/15248372.2015.1016610>

Developing the perception of form in children in the family: a fusionist or separatist approach?

Vysokova T.P.

PhD student,

Krasnoyarsk State Pedagogical University

named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4762-2093>

e-mail: vysokova73@mail.ru

Взаимодействие с семьёй в процессе профилактики киберагрессии среди старших подростков

Гришанкова Е.А.

студент,

*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,*

г. Минска, Республика Беларусь

e-mail: kgrisankova6@gmail.com

Куницкая О.С.

кандидат педагогических наук, доцент,

*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,*

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: kseniak3@mail.ru

Ключевые слова: диагностика, киберагрессия, профилактика, старшие подростки, законные представители

Актуальность данной темы заключается в том, что на данный момент Интернет является одним из важнейших факторов социализации современных подростков. В современном мире Интернет, социальные сети занимают для подростков значимое место в их жизни, поскольку там они презентуют себя, развиваются и раскрывают свой потенциал. Как правило, в этом возрасте они имеют пониженную самооценку, для них более значимы тесные эмоциональные контакты, поэтому подростки склонны активно искать друзей, поддержку в онлайн-среде. Можно сказать, что Интернет формирует у подростков новые взгляды, они осваивают всё больше других платформ для общения, перед ними раскрывается большой мир возможностей. Подростки благодаря своим возрастным особенностям, таким как незрелость, отсутствие опыта, повышенная эмоциональность и импульсивность, отсутствие знаний о способах решения проблем в онлайн-пространстве и т. п., являются достаточно уязвимыми интернет-пользователями. В большинстве случаев при столкновении с киберагрессией они не знают, как реагировать на проблему, как себя вести, к кому можно обратиться за поддержкой и помощью или что с этим в целом делать. Поэтому подросток вынужден учиться на своих ошибках самостоятельно.

Несмотря на то, что интернет-среда имеет множество преимуществ, оно является удобным местом для деструктивного поведения ее пользователей. В Интернете можно встретить различные формы проявления деструктивного поведения, но существуют те, которые встречаются наиболее часто. Например, нецензурная лексика, словесные оскорбления,

отправка или пересылки личных, интимных сообщений, преследования – это и есть киберагрессия.

Исходя из понятий таких зарубежных исследователей, как Д. Григг «киберагрессия – это нанесение посредством использования цифровых устройств намеренного вреда одному человеку или группе людей, который воспринимается как оскорбительный, уничижительный, наносящий ущерб или нежеланный» [1] и Д. Шабро «киберагрессия – это форма девиантного поведения в интернет-среде, к которому относятся оскорбления, унижения, издевательства, разоблачения, манипулирование, агрессивные нападки, преследования посредством коммуникативных технологий», можно выделить более узкое понятие киберагрессии, подходящее старшему подростковому возрасту. **Киберагрессия в старшем подростковом возрасте** – это совершение действий намеренного вреда подростком одному лицу или группе лиц, воспринимающееся как оскорбление, унижение, манипулирование, издевательство, наносящий ущерб или нежеланный посредством использования цифровых устройств.

Несмотря на существующее разнообразие видов агрессии в онлайн-пространстве, выделяют наиболее важные: троллинг, флейминг, хейтинг, киберсталкинг, кибербуллинг, секстинг и имперсонация.

По мнению Внебрачных Р.А. троллинг определяется «процесс размещения на виртуальных коммуникативных ресурсах провокационных сообщений с целью нагнетания конфликтов посредством нарушения правил этического кодекса интернет-взаимодействия» [2]. Зачастую анонимно действующий онлайн-провокактор определяется как «тролль». Отличительной особенностью троллинга является отсутствие потребности в диалоге, целью которой становится привлечение внимания ради эмоционального отклика со стороны окружающих на высказывание тролля.

Флейминг является деструктивной онлайн-коммуникацией в качестве агрессивных вербальных подач в сторону одного лица или группе лиц онлайн-обсуждения. Можно отметить, что особенностями деструктивной онлайн-коммуникации, которые отличает флейминг от других видов киберагрессии, являются, во-первых, его ограниченность во времени, так как онлайн-спор может вспыхнуть подобно пламени, но не быть длительным. Отсюда и происходит название «флейминг», то есть «flame war», что расшифровывается как «разжигание войны эмоций» или «огненная война». Во-вторых, равенство позиций в агрессивном онлайн-споре, из-за чего явление флейминга получило диалогический характер.

По мнению такого зарубежного исследователя, как Д. Килвингтон, хейтинг определяется как «подстрекательство к насилию или актам дискриминации, разжигание ненависти к отдельному человеку или группе лиц на основании их законодательно защищаемых характеристик: расы, национальной принадлежности, вероисповедания, гендера, сексуальной

ориентации, инвалидности» [3]. Можно отметить, что данный вид деструктивной онлайн-коммуникации отличается от других тем, что имеет следующий своеобразный ряд характеристик:

- Зачастую хейтеры не способны адекватно воспринимать другую точку зрения, не способны к конструктивной дискуссии, поскольку они не желают слышать другое мнение, аргументы из-за своей ненависти и агрессии.
- Объектом, на которого направлен хейт, обычно является какая-либо популярная личность, то есть это такой человек, которому уделяют значительное внимание, им интересуются большое количество людей, его обсуждают, восхищаются, признают.
- Негативные, унижающие высказывания хейтеров, как правило, не несут никакой объективной оценки. Они не могут адекватно объяснить свою позицию, у них нет весомых и разумных аргументов.

Киберсталкинг предоставляет реальную угрозу для безопасности и благополучия жертвы, когда выходит за пределы Интернета. Многие исследователи включают в понятие киберсталкинга следующие формы его проявления:

- Сексуальное домогательство до жертвы;
- Отправка жертве фотографий или видеороликов, которые имеют сексуальный, откровенный и непристойный характер.
- Разнообразного типа угрозы: угрозы убийством; угрозы насильственных действий по отношению к близким жертвы, родственникам; угрозы распространения лживой информации о жертве, её фотографии, видео, личную информацию;
- Навязчивые попытки личной встречи с жертвой.

Нередко многие исследователи путают киберагрессию с кибербуллинг, так как эти два понятия взаимосвязаны. Но отличительными чертами является то, что киберагрессия более обширное понятие, охватывающее любые агрессивные действия в онлайн-среде, а кибербуллинг напротив осуществляется в определенной области. Кибербуллинг же зачастую имеет четкую жертву и агрессора, цель которого причинить психологический и эмоциональный вред жертве. Некоторые зарубежные исследователи определяют кибербуллинг как агрессивные, умышленные действия, совершаемые лицом или группой лиц, проявляющиеся неоднократно и в течение длительного времени в отношении жертвы, которая не может себя легко защитить [4].

Секстинг – это не частое явление, возникающее в Интернете, и мало изученное. Тем не менее, секстинг определяется как отправка, пересылка или получение фотографий, видео интимного или сексуального характера в онлайн среде.

Имперсонация – это выдача себя за другого человека (пользователя) в Интернете. Самой главной причиной данной формой деструктивной онлайн-коммуникации является получение информации разного характера не от своего имени, а от чужого или в целом несуществующего.

Теоретический анализ проблемы проявления киберагрессии у старших подростков, представленный выше, обосновал необходимость проведения диагностических методик. Было предположено, что современные подростки имеют высокий уровень проявления агрессии в интернет-сети. Для подтверждения гипотезы было решено выявить уровень проявления киберагрессии обучающихся старшего подросткового возраста.

В исследовании приняли участие 30 учащихся Государственного учреждения образования «Гимназия № 146, г. Минска». Выборка состояла из учащихся возрастом от 14 до 15 лет.

Для исследования была использована такая методика, как опросник «Типология киберагрессии» Антипиной С.С. с целью выявления мотивов подростков в совершении агрессивных действий в Интернете. Согласно методике, диагностика проводилась на основе четырёхсторонней модели киберагрессии, включающую два ортогональных измерения – мотивационные цели (инициативные и ответные) и регулятивный контроль (импульсивный и произвольный) [5]. Также данная модель производит четыре различных квадранта, представленные на рисунке 1.

		МОТИВАЦИОННЫЕ	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ
		Инициативные мотивы	Ответные мотивы
САМОКОНТРОЛЬ	Импульсивные	Импульсивно-инициативная агрессия, развлечение	Импульсивно-ответная агрессия, ярость
	Произвольные	Произвольно-инициативная агрессия, вознаграждение	Произвольно-ответная агрессия, месть

Рис. 1. Четырёхсторонняя типология киберагрессии, различающая мотивационную направленность агрессии и способность к самоконтролю

По итогам исследования были предоставлены следующие результаты методики (таблица 1).

Таблица 1

Результаты мотивационной направленности киберагрессии среди респондентов

Импульсивно-ответная киберагрессия	Произвольно-ответная киберагрессия	Произвольно-инициативная киберагрессия	Импульсивно-инициативная киберагрессия
0% (ярость)	0% (мечь)	0% (вознаграждение)	0% (развлечение)
Ответная реакция на провокации других пользователей интернет-пространства, вызванная негативным эмоциональным состоянием агрессора.	Действия, основанные на самоконтроле, призванные компенсировать негативные эмоциональные эффекты, вызванные поведением партнера по интернет-коммуникациям.	Активные действия, направленные на достижение положительных эффектов в долгосрочных перспективах.	Проявление спонтанных действий, осуществляются без внимания к долгосрочным последствиям и определяются положительными эмоциями от текущего агрессивного акта.

Можно отметить, что в произвольно-ответном факторе присутствует преобладание положительного ответа на вопрос 14 («Если кто-то попытается меня обидеть в чате, я отвечу ему в удобное для меня время») и на вопрос 13 («Если бы мне кто-то причинял вред в онлайн-переписках, я бы не сразу стал отвечать»), близкого к положительному значению.

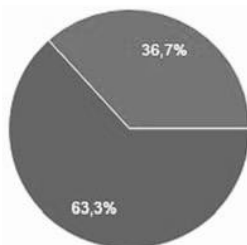


Рис. 2. Ответы респондентов на вопрос № 14

Основными мотивами произвольно-ответной киберагрессии являются желание отомстить и причинить вред другому, поддержать свою репутацию и добиться определенной выгоды, желание посмотреть на реакцию сверстников. По этим двум взаимосвязанным вопросам

можно сделать вывод о том, что респонденты, которые ответили положительно, проявляют некоторую готовность к реагированию на киберагрессию, но в то же время они демонстрируют осторожность, понимание последствий своих поступков, поэтому они не спешат с ответом на агрессивные действия в интернет-пространстве.

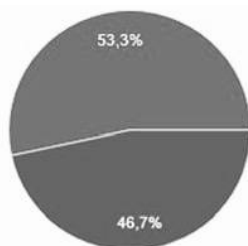


Рис. 3. Ответы респондентов на вопрос № 13

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о том, что методика показала отрицательный результат проявления киберагрессии среди учащихся старшего подросткового возраста на базе государственного учреждения образования «Гимназия № 146, г. Минска». Это связано с тем, что в исследовании принимало участие недостаточное количество респондентов, но для получения более достоверных результатов в дальнейшей исследовательской работе по данной теме мы увеличим выборку и подберём более эффективный диагностический инструментарий.

Значимость взаимодействия с семьёй и её роль в профилактике киберагрессии у старших подростков обусловлена несколькими причинами:

1. Формирование ценностей и норм в семье, так как семья является основным источником социальных норм и ценностей.
2. Поддержание эмоциональной поддержки позволяет ребенку справляться с проблемами в интернете.
3. Регулярное проведение тем/бесед с детьми на тему интернет-безопасности могут помочь им осознать все опасности, что представляет нам интернет-среда т. д.

По результатам теоретического анализа проблемы киберагрессии и проведённого исследования, можно дать рекомендации по профилактике киберагрессии среди старшего подросткового возраста для законных представителей учащихся, которые отражены в памятке, что представлена ниже.



Рис. 4. Памятка для законных представителей по профилактике киберагрессии у старших подростков ч. 1



Рис. 5. Памятка для законных представителей по профилактике киберагрессии у старших подростков ч. 2

Литература

1. *Grigg D.W.* Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying // *Journal Of Psychologists and Consellers in Schools*. 2010. Vol. 20. № 20 (2). P. 143–156.
2. *Внебрачных Р.А.* Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах // *Вестн. Удмурт. ун-та. Философия. Социология. Психология. Педагогика*. 2012. № 1. С. 48–51.
3. *Каменева В.А., Морозова И.С., Рабкина Н.В.* Хейтинг как вид киберагрессии. Стереотипный образ хейтера в языковом сознании российских студентов // *Вопросы психолингвистики*. 2022. № 2 (52). С. 136–137.
4. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Чигарькова С.В.* Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи // *Национальный психологический журнал*. 2020. № 2 (38). С. 3–20.
5. *Антипина С.С.* Опросник «Типология киберагрессии»: структура и первичные психометрические характеристики [Электронный ресурс] // *Вестн. Кемеров. гос. ун-та*. 2021. Т. 23, № 1. С. 113–122.

**Interaction with the family in the process
of socio-pedagogical prevention of cyber
aggression among older adolescents**

Grishankova E.A.
student,

*Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University,
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: kgrisanova6@gmail.com*

Kunitzkaya O.S.
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University,
Minsk, Republic of Belarus*

Keywords: diagnostics, cyber aggression, prevention, older adolescents, legal representatives

Развитие голосовых возможностей младших школьников с детским церебральным параличом в условиях стационара

Ермолина Д.Р.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: darina20091ermolina@gmail.com

Артемова Е.Э.

Кандидат психологических наук, Декан факультета «Клиническая и специальная психология»,

Профессор кафедры специального

(дефектологического) образования факультета клинической и специальной психологии

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: artemovaee@mgppu.ru

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это заболевание центральной нервной системы, проявляющееся в двигательных нарушениях. В центре нарушения лежит сложная патология всей рефлекторной сферы, обусловленная поражением центральной нервной системы. Механизмом возникновения является повреждение центрального двигательного нейрона в лобных долях, теменной доле, в стволе мозга, в спинном мозге. Поражение нейрона может происходить во внутриутробном развитии, во время родов, в раннем детстве.

При этом особое место в клинике ДЦП занимают речевые расстройства. Частота речевых нарушений при ДЦП составляет 80%. Органическое поражение анализатора при ДЦП приводит к нарушениям артикулирования звуков речи, расстройствам голоса, дыхания, темпа и ритма речи, ее интонационной выразительности. В настоящее время в логопедии достаточно подробно описаны нарушения голосовых функций при ДЦП, а также методы их коррекции. Однако коррекция голосовых и просодических нарушений у детей с ДЦП представляет собой сложный трудоемкий процесс и требует поиска путей повышения эффективности.

Целью нашего исследования мы выделили изучение голосовых возможностей у детей младшего школьного возраста с ДЦП в условиях стационара.

В обследовании приняли участие 16 школьников, обучающихся в 1–3 классах. Все школьники проходили лечение в неврологическом отделении детской больницы. При отборе детей в состав экспериментальной

группы основополагающим являлось наличие диагноза детский церебральный паралич (легкой степени тяжести).

Разработанная нами программа диагностического исследования опирается на работы Е.С. Алмазовой, Е.Э. Артемовой, Е.Ф. Архиповой, Д.К. Вильсона, Л.В. Лопатиной, Л.А. Поздняковой, О.С. Орловой и др. Программа состоит из двух этапов: первый этап предполагает изучение анамнестических данных детей, второй этап направлен на обследование голосовых возможностей детей. Второй этап включал в себя шесть блоков заданий:

1. Определение времени максимальной фонации (ВМФ).
2. Изучение речевого дыхания;
3. Изучение ритмической организации высказывания;
4. Изучение модуляций голоса по силе;
5. Изучение модуляций голоса по высоте;
6. Изучение сформированности интонационной выразительности.

Оценку результатов проводили по специально разработанной системе качественно-количественной оценки. Анализ полученных данных позволил выявить нарушения голосовых возможностей у 13 детей (81% обследованных). В результате первого этапа экспериментального исследования мы установили особенности раннего речевого развития детей. В результате второго этапа исследования мы смогли отметить, что у всех обследованных присутствуют нарушения звукопроизношения. Речь детей монотонная, постепенно в процессе становится менее разборчивой. Нарушается тембр речи, появляется назальный оттенок. У детей не получается модулировать голос. Отмечается так же укороченный речевой выдох. Дети чаще говорят на вдохе, отчего речь также становится захлебывающейся.

Анализ результатов проведенного обследования показывает нам, что младшие школьники с ДЦП нуждаются в логопедической работе по развитию голосовых и просодических компонентов речи. В процессе работы логопед придерживается следующих направлений: развитие артикуляционной и мимической моторики; развитие фонационного дыхания; коррекция нарушений ритма; развитие способности произвольно менять высоту и силу голоса; коррекция нарушений употребления интонационных структур.

Учитывая двигательные особенности детей, мы включили в коррекционную работу не только пальчиковую, артикуляционную гимнастику, но и упражнения, направленные на развитие крупной моторики. Применение музыкально-ритмических упражнений имеет положительную динамику в улучшении слухо-двигательных связей. Так, мы предлагаем использовать на логоритмических занятиях «тактильные дорожки» в сочетании с музыкой. Данные упражнения используются для детей

с легкой формой ДЦП, после ряда упражнений на снятие тонуса мышц. Для такой задачи подходят упражнения с применением су-джок. Во-первых, тактильные дорожки стимулируют активные точки на ступнях ног, при этом дети выполняют простую моторную программу. Во-вторых, ребенок производит за логопедом серию звуков, положительно влияющих на артикуляционный праксис. Данные задания имеют усложнения, которые позволяют ребенку развивать силу и высоту голоса. Кроме применения классических музыкальных инструментов, мы предлагаем включать в занятия «непростобарабан» Екатерины Нигматяновой. «Непростобарабан» представляет собой барабан большого размера, с мягкой упругой мембраной, с первого взгляда напоминающий детский батут. «Непростобарабан» поможет включать в занятия всю группу детей, с целью развития ритма, силы и высоты голоса одновременно с педагогом. Вместе с тем барабан способствует развитию не только ориентации ребенка в пространстве, но и коммуникативной функции речи.

В условиях реабилитации логопед занимается диагностикой, восстановлением и профилактикой нарушений речи и голоса. Применение комплексной диагностической методики позволило нам определить особенности голосовых возможностей у младших школьников с ДЦП, и на основе полученных результатов подобрать эффективные методы развития голоса в условиях стационара. Исследование еще не закончено, оно будет продолжено. В результате мы планируем разработать программу развития голосовых возможностей у детей с церебральным параличом за время пребывания в стационаре, с опорой на индивидуально-дифференцированный подход, учитывающий степень сохранности голосовых и просодических компонентов речи.

Литература

1. *Артемова Е.Э., Докучаева Е.Н.* Логоритмика в системе коррекционной работы с детьми с нарушениями речи, Школьный логопед. 2016. № 3. С. 74
2. *Левченко И.Ю., Приходько О.Г.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата Учеб. Пособие для студентов сред. Пед. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с
3. *Орлова О.С.* Нарушение голоса у детей: учеб. -метод. пособие.-М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005.- 125 с.
4. *Сорокина В.Т.А.* Исследование особенностей мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников с церебральным параличом / В.Т.А. Сорокина // Логопедия. – 2005. – № 1. – С. 30–32.
5. *Сорокина В.Т.А.* Особенности коррекционной работы по формированию чувства ритма у дошкольников с церебральным параличом / В.Т.А. Сорокина // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2006. – № 3. – С. 60.

Development of voice capabilities of primary school children with cerebral palsy in a hospital

Ermolina D.R.

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

e-mail: darina20091ermolina@gmail.com

Artemova E.E.

*PhD in Psychology, Dean of the Faculty
of Clinical and Special Psychology, Professor
of the Department of Special (Defectological) Education
of the Faculty of Clinical and Special Psychology
Moscow State University of Psychology and Education*

*Moscow, Russian Federation
email: artemovaee@mgppu.ru*

Использование музыкальной ритмики с элементами фольклора при формировании просодики у дошкольников с дизартрией

Искандарова А.В.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: lina.iskandarova.02@bk.ru

Ключевые слова: дизартрия, просодические компоненты речи, старшие дошкольники, музыкальная ритмика, фольклор

В настоящее время в практической деятельности специалистов коррекционного профиля все чаще встречаются дети с таким расстройством речи, как дизартрия, при которой независимо от уровня поражения центральной нервной системы всякий раз нарушается целостность функциональной системы экспрессивного речеобразования. Дизартрию связывают с нарушением иннервации мышц периферического речевого аппарата, в связи с чем происходит расстройство нейромоторной регуляции мышечного тонуса в результате органического или функционального поражения центральной нервной системы [2, с. 9].

При дизартрии происходит не только нарушение произношения звуков, голосообразования, но и компонентов просодической организации речи (темп, ритм, интонация и др.). Мелодико-интонационные расстройства негативным образом сказываются на внятности, разборчивости, эмоциональной выразительности устной речи детей, что в свою очередь осложняет их взаимодействие и социализацию в обществе [1, 4, 5].

Н.И. Жинкин в своих трудах отмечал, что нарушение голосовых средств не позволяет ребенку выражать свои чувства, замедляет развитие его мышления и негативно отражается на усвоении им школьной программы. Кроме того, уровень владения просодическими компонентами речи также влияет на становление личности ребенка в целом – чем лучше у ребенка сформирована интонационная сторона речи, темп, ритм и другие просодические элементы, тем увереннее он себя чувствует среди сверстников [3].

Теоретическим и практическим аспектам диагностики, а также коррекции дизартрии посвящены труды Е.Ф. Архиповой, Е.М. Мастюковой, Л.В. Мелеховой, О.В. Правдиной, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, Е.Ф. Собонович, О.А. Токаревой, Г.В. Чиркиной, М.Б. Эйдиновой и др.

В работах Е.Э. Артемовой, Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, Е.Ю. Румянцевой рассматриваются вопросы формирования компонентов просодики при дизартрии, однако практические

рекомендации по коррекции просодических нарушений у детей дошкольного возраста при дизартрии разработаны недостаточно.

Целью нашей работы было изучение возможностей и эффективности использования музыкальной ритмики с элементами фольклора в логопедической работе по формированию просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Мы опирались на положения о системном строении языка и определяющей роли коррекционно-развивающего обучения (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия), а также концепции речевой деятельности, взаимодействии речевых процессов (Т.В. Ахутина, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин).

Мы предположили, что развитие просодической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией будет эффективнее при включении в логопедические занятия элементов музыкальной ритмики с использованием народного музыкального фольклора.

Новизна данного исследования заключается в использовании в коррекционно-логопедической работе, направленной на формирование просодических компонентов речи у детей с дизартрией, музыкальной ритмики в сочетании с русским народным фольклором, как интегративного метода.

В исследовании приняли участие 10 старших дошкольников с дизартрией от 5 до 6,5 лет. Исследование проводилось на базе детского развивающего центра «Логотайм».

Для обследования просодических компонентов речи была использована «Методика исследования восприятия и продуцирования супraseгментных единиц фонетических средств языка» Л.В. Лопатиной, Л.А. Поздняковой [4]. Исследовалось состояние и особенности следующих компонентов просодики: речевого дыхания, интонации, темпа речи, громкости голоса, ударения, логического ударения.

Исследование показало, что у большинства детей (90%) исследуемой группы отмечались в различной степени выраженные трудности как при восприятии, так и в особенности при воспроизведении интонационных структур (это прежде всего касалось вопросительной и восклицательной интонации, которые больше соответствовали повествовательной). У детей также возникали трудности при воспроизведении заданного темпа речи (60%), нарушено речевое дыхание (90%); проблемы с воспроизведением логического ударения (70%) и правильным выделением ударных слогов. Авторы методики подчеркивают, что недостатки интонационного оформления устной речи у детей с дизартрией приводят к трудностям восприятия и передачи эмоциональных состояний, нарушению коммуникативной и смысловозначительной функций в речи [4].

По результатам диагностики была разработана программа коррекционной работы с использованием музыкальной ритмики с элементами русского народного фольклора, включающая в себя: работу над темпоритмической стороной речи, развитием компонентов голоса.

Предложенная программа коррекционной работы была реализована на групповых занятиях. Продолжительность каждого занятия – 30 минут. Структура занятия включала вступление (подготовительные упражнения), основную часть (около 20 минут) и заключительную часть.

Музыкальные произведения (народные песни, танцы), используемые в групповых занятиях, подбирались в соответствии с темой занятия (колыбельные, лирические, танцевальные).

Вступительная часть направлена на подготовку к речевой и моторной нагрузке (игры на развитие речевого дыхания, силы, высоты и гибкости голоса, упражнения под музыку: движения руками, головой, наклоны и др.).

Основная часть занятия включала работу над просодическими компонентами речи. Дети учились правильно распределять выдох на короткие и длинные музыкальные фразы в заданном темпе. Работали над темпоритмической стороной: прохлопывали в ладоши и протопывали ногами различные ритмические рисунки, пропевали скороговорки в различных темпах, выделяли смысловые ударения.

В народных закличках, попевках много протяжных звуков, это дает возможность работать над всеми компонентами голоса: силой, высотой, модуляцией, тембром. С помощью пропевания звуков разной высоты имитировали звучания различных инструментов.

Завершающая часть занятия была направлена на снятие эмоционального напряжения, в том числе путём прослушивания лирических мелодий.

При проведении контрольного исследования, была выявлена положительная динамика в развитии просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Наиболее заметными после 20 занятий были результаты в части нормализации речевого дыхания, а также темпо-ритмической стороны речи. Полученные результаты показывают, что произведения музыкального народного творчества оказывают благотворное влияние на эмоциональное состояние детей, способствуют снятию эмоционального напряжения. Особенности ритмического рисунка и позитивный характер фольклорных произведений снижают, а иногда и снимают зажатость и замкнутость детей, улучшая взаимодействие с педагогом и сверстниками.

Таким образом, технология «Музыкальная ритмика с элементами фольклорного жанра» показала эффективность при использовании ее в коррекционно-логопедической работе.

Литература

1. *Артемова, Е.Э.* Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: монография [Текст] / Е.Э. Артемова. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. –123 с.
2. *Белякова, Л.И.* Логопедия. Дизартрия [Текст] / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
3. *Жинкин, Н.И.* Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Директ-Медиа, 2008–90с.
4. *Лопатина, Л.В.* Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: Учебное пособие [Текст] / Л.В. Лопатина, Л.А. Позднякова. – СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006. – 151 с.
5. *Фомичева, М.Ф.* Введение в логопедию. Материалы для практического усвоения системы фонем русского языка [Текст] / М.Ф. Фомичева, Е.В. Оганесян. – М.: МПСИ, 2015. – 88 с.

**Using musical rhythmic with elements
of folk music in the formation of prosody
in preschoolers with dysarthria**

Iskandarova A.V.
undergraduate student,
Moscow State Psychological and Pedagogical
University (MSPPU), Moscow, Russian Federation
e-mail: lina.iskandarova.02@bk.ru

Keywords: dysarthria, prosodic components of speech, older preschoolers, musical rhythmic, folklore

**Федеральный проект
«Формирование и апробация комплексной
педагогической модели социокультурной интеграции
обучающихся общеобразовательных организаций,
не владеющих русским языком, в образовательную
среду школы» как эффективный механизм построения
межкультурной и кросс-культурной коммуникации
в образовательной среде г. Новосибирска**

Касенова Н.Н.

*канд.пед.н., доцент Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Новосибирский государственный педагогический университет»,
рук-ль сектора инновац.проектов
МБУ ДПО «ГЦОиЗ «Магистр»*

За последние 30 лет произошли существенные изменения в Российской Федерации по вопросам миграционных процессов, которые диктуют учет новых специфических особенностей, а именно, появление большого количества детей с миграционной историей в образовательных учреждениях.

Существенно важным аспектом для Российской Федерации стало то, что процессы внутренней миграции коснулись всех субъектов. На территориях проживают граждане со своими специфическими особенностями: этническим происхождением, вероисповеданием, мировоззрением, особенностью культуры и традиций.

Результаты всероссийской переписи 2020 года подтверждают, что большой процент мигрантов приезжают в Новосибирскую область на работу и учебу из стран СНГ, по большей части это граждане Узбекистана, Таджикистана и Кыргызстана.

Статистические данные свидетельствуют о том, что в России с учетом большого количества мигрантов, необходима особая работа с семьями мигрантов. Многие, из которых в будущем примут гражданство и вольются в российское общество.

Приехавшие граждане таких стран, как: Узбекистан (узбеки), Таджикистан (таджики) и Кыргызстан (киргизы / кыргызы), выделили основной целью поездки – «работу» [1].

В связи с данным обстоятельством в г. Новосибирске был издан приказ Департаментом образования Мэрии г. Новосибирска под № 0205-од от 13.02.2024. в рамках которого определен план мероприятий на 2023–2026 г.г.

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования города Новосибирска «Городской центр образования и здоровья Магистр» (далее МБУ ДПО «ГЦОиЗ «Магистр») в рамках плана мероприятий проведена разработка диагностических материалов для выявления профессиональных дефицитов (анкета для детей, анкета для родителей, анкета для учителя (составители Е.В. Казакова, Н.Н. Касенова, О.В. Мусатова)). На сегодняшний день результаты диагностики обрабатываются сектором инновационных проектов МБУ ДПО «ГЦОиЗ «Магистр».

Была разработана программа курсов повышения квалификации на 72 часа по теме «Психолого-педагогическое сопровождение детей с миграционной историей и детей иностранных граждан в полиэтнических коллективах образовательных организаций», которая включила себя следующие направления:

1. Нормативно-правовые основы законодательства и государственной политики РФ в области миграционных процессов;
2. Введение в проблему межэтнического и межкультурного взаимодействия в образовательной среде;
3. Учет этнопедагогических и этнопсихологических особенностей в работе с детьми с миграционной историей и с детьми иностранных граждан в образовании;
4. Работа с детьми с миграционной историей и детьми иностранных граждан в образовании.

Категория слушателей данной программы будут руководители образовательных организаций, заместители руководителей, советники по воспитательной работе, специалисты служб психолого-педагогического сопровождения, учителя начальных классов, классные руководители.

Именно, педагогическое сообщество должно принять, адаптировать, социализировать данную категорию детей и их родителей. Педагогические вузы, колледжи и образовательные центры, например, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования города Новосибирска «Городской центр Образования и Здоровья «Магистр»», могут оказать максимальную помощь учительскому сообществу, что бы в данной работе все получили необходимые консультации, практические, научно-методические рекомендации.

Литература

1. Адаптация детей мигрантов к этнокультурной образовательной среде г. Новосибирска и Новосибирской области (дошкольное и начальное образование): учебно-методическое пособие / Н.Н. Касенова, Е.В. Казакова, О.В. Мусатова и др.; Министерство просвещения Российской Федерации, Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2023. – 302 с.

Основные аспекты развития семейной медиации в России

Коваль А.С.

*Старший преподаватель кафедры
«Юридической психологии и права»,
Московский государственный психолого-
педагогический университет, г. Москва, Россия,
e-mail: kovalas@mgppu.ru*

Ключевые слова: семейная медиация, альтернативное разрешение споров, проблемы медиации, правовые аспекты, квалификация медиаторов

У семейной медиации в России существует как потенциал альтернативного метода разрешения споров, так и проблемы. В этой статье исследуется значение семейной медиации, выявляются проблемы, препятствующие ее эффективному применению, и предлагаются решения этих насущных проблем. Научная новизна заключается во всестороннем анализе системных препятствий, а также в разработке стратегий повышения эффективности и популярности семейной медиации как законного и благоприятного подхода к разрешению конфликтов.

Семейная медиация является механизмом, направленным на облегчение бремени, возлагаемого на судебные органы, путем предоставления экономически эффективного и менее состязательного способа разрешения семейных споров, регулируемым Федеральным законом № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». Способствуя диалогу, это не только облегчает урегулирование конфликтов, таких как бракоразводные процессы, вопросы опеки над детьми и споры об алиментах, но и способствует сохранению семейных отношений. Этот альтернативный процесс сокращает государственные расходы на судебные разбирательства и одновременно способствует созданию более благоприятных условий для разрешения споров.

Несмотря на присущие ему преимущества, система семейной медиации в России сталкивается с множеством проблем, которые препятствуют ее развитию и принятию. Существенным препятствием на пути распространения семейной медиации является ограниченное понимание населением ее преимуществ и процессов. Многие люди по-прежнему не знают о медиации как альтернативе судебному разбирательству, часто прибегая к традиционным судебным процедурам, что усугубляет напряженность в семье.

Ограниченная продолжительность сеансов медиации часто оказывается недостаточной для учета сложной эмоциональной динамики и динамики взаимоотношений, присущих семейным спорам. Это ограничение может помешать усилиям по достижению значимых соглашений, оставляя стороны неудовлетворенными и потенциально увековечивая конфликт.

Существенной проблемой является и то, что эффективность медиации зависит от квалификации медиатора, особенно в делах, касающихся детей. Отсутствие специальной подготовки в области детской психологии или семейной динамики может помешать медиаторам эффективно решать деликатные вопросы.

Экономический фактор является ключевым фактором в выборе между судебным разбирательством и медиацией. Поскольку судебное разбирательство часто воспринимается как более доступное с финансовой точки зрения из-за государственной поддержки и установленных юридических прецедентов, многие семьи предпочитают судебное разбирательство медиации, что может повлечь за собой дополнительные расходы.

Решение этих проблем требует многоаспектного, комплексного подхода. Необходимы согласованные усилия для информирования общественности о преимуществах семейной медиации. Спонсируемые государством кампании, семинары и программы по работе с населением могут способствовать повышению осведомленности, демонстрируя потенциал медиации в разрешении споров мирным путем и эффективно.

Желательно установить строгие квалификационные критерии для медиаторов по семейным делам. Это должно включать не только юридические знания, но и опыт в области психологии и методов разрешения конфликтов. Следует предусмотреть комплексные программы обучения, чтобы обучить медиаторов необходимым навыкам эффективного управления чувствительной семейной динамикой. Чтобы выровнять финансовые условия, государство могло бы ввести субсидии или гранты для семей, которые выбирают медиацию. Содействие созданию недорогих служб медиации облегчило бы более широкий доступ к этому процессу, гарантируя, что он останется жизнеспособной альтернативой судебным разбирательствам.

Постепенное внедрение этих решений могло бы значительно повысить общественное восприятие и полезность семейной медиации в России. Например, эмпирические данные Городской службы медиации Санкт-Петербурга, которая работает под эгидой местных органов власти и демонстрирует возросший спрос и положительные результаты, свидетельствуют о потенциале развития медиации при надлежащей поддержке. Только в 2019 году эта служба обработала 568 заявлений, что

свидетельствует о растущем признании значимости медиации в семейных спорах, особенно в детско-родительских отношениях и при разводах.

Литература

1. *Жиденко, А.А.* Институт медиации и его роль в укреплении молодой семьи в России / А.А. Жиденко // *Caucasian Science Bridge: электронный журнал*. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/institut-mediatsii-i-ego-rol-v-ukrepleni-molodoy-semi-v-rossii>. – Дата публикации: 2021.
2. *Исмагамбетова, Л.Т.* Требования предъявляемые к квалификации семейного медиатора / Л.Т. Исмагамбетова // *Форум молодых ученых: электронный журнал*. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trebovaniya-predyavlyaemye-k-kvalifikatsiii-semeynogo-mediatora-analiz-zarubezhnoy-praktiki>. – Дата публикации: 2018.
3. *Майдикова, А.И.* О применении медиации в разрешении семейных споров / А.И. Майдикова // *Скиф. Вопросы студенческой науки: электронный журнал*. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-primeneni-mediatsii-v-razresheni-semeynyh-sporov>. – Дата публикации: 2022.
4. *Пивоварова, Ю.А.* Отдельные правовые аспекты применения института медиации в семейно-правовой сфере / Ю.А. Пивоварова // *Аграрное и земельное право: электронный журнал*. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otdelnye-pravovye-aspekty-primeneniya-instituta-mediatsii-v-semeyno-pravovoy-sfere>. – Дата публикации: 2022.

The main aspects of the development of family mediation in Russia

Koval A.S

Senior lecturer,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: kovalas@mgppu.ru

Keywords: family mediation, alternative dispute resolution, mediation problems, legal aspects, qualification of mediators

Конвергентный подход к формированию технологической грамотности младших школьников

Константинова Н.В.

Аспирант,

*Институт педагогики и психологии образования,
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7218-8276>

e-mail konstantinovanv316@mgpu.ru

Ключевые слова: младшая школа, технология, технологическое обучения, технологическая грамотность, функциональная грамотность, STEM, STEAM, труд, технология, начальная школа, конвергентный подход

Ключевым вектором, определяющим государственную политику на ближайшее десятилетие, является, в первую очередь, укрепление технологического и инженерного образования [4]. Основная цель освоения содержания программы по предмету «Труд (технология)» в школе – формирование технологической грамотности, глобальных компетенций, творческого мышления. Поставленные задачи активно реализуются на этапе старшей школы и профессионального образования, однако на уровне начальной школы выявлено несоответствие между содержанием технологического обучения и ключевыми элементами, определяющими это содержание: уровнем технологического развития общества, особенностями развития современных младших школьников, сензитивностью периода младшей школы для усвоения современных технологий; а также наличием в мировой практике подходов к технологическому обучению, позволяющих значительно повысить уровень технологической грамотности младших школьников и недостаточной осведомленностью педагогов о возможностях, особенностях и перспективах использования таковых в своей практике.

Нами была выдвинута **гипотеза** о том, что уровень технологической грамотности младших школьников значительно повысится если:

- конвергентный подход станет основой технологического обучения в младшей школе;
- технологическая грамотность будет включена в структуру функциональной грамотности;
- будут выявлены особенности и условия использования конвергентного подхода к технологическому обучению младших школьников с целью формирования технологической грамотности;

- создана и внедрена модель формирования технологической грамотности младших школьников на основе конвергентного подхода к технологическому обучению.

В научной литературе феномен конвергенции образовательных областей в предметную область «Технология» на уровне младшей школы недостаточно разработан. Недостаточно раскрыты основные дефиниции проблемы: технологическая грамотность, технология, инженерное проектирование и др.

Методами исследования проблемы являются: анализ теоретических источников, посвященных вопросам технологического обучения в младшей школе, функциональной грамотности, конвергенции в технологическом образовании, подходов к технологическому обучению в отечественном и зарубежном контексте, проведение педагогического эксперимента, тестирование, наблюдение, моделирование.

Мы проанализировали ситуацию с технологическим образованием на уровне начальной школы в контексте функциональной составляющей. Было изучено более полутора десятка ресурсов, посвященных технологическому образованию: сайты олимпиад, образовательные платформы, предоставляющие образовательные услуги для школьников, курсы для педагогов, ресурсы, осуществляющие мониторинг функциональной или технологической грамотности. Результаты показали недостаточно серьезное отношение к технологическому образованию на уровне младшей школы: ресурсов, отвечающих трем критериям – уровень начальной школы, технологическое обучение и функциональный контекст нам найти не удалось. В результате опроса педагогов и родителей было выявлено отношение к школьной дисциплине Труд (Технология), как к второстепенной, уступающей по значимости таким базовым предметам как чтение, математика, иностранный язык. Между тем, через конвергенцию других образовательных областей в предметную область «Технология» возможно формирование и читательской, и математической, и языковой грамотности. В отечественном и зарубежном образовании сегодня придается особое значение межпредметности, интеграции и конвергенции различных образовательных областей, формированию мультидисциплинарных компетенций, появлению синтетических специальностей.

Нами был проведен подробный анализ существующих в мировой практике подходов к технологическому обучению: DIY, мэйкерство, кружковое движение, прототипирование игровой среды, детская (элементарная) инженерия, реджио-педагогика, ТРИЗ, крафтинг (обучение ремеслам), STEAM, на основе которого были сделаны выводы о целесообразности и своевременности использования в качестве основы технологического обучения в начальной школе STEAM-подхода. **STEM – это подход к обучению и развитию, который объединяет области науки (S),**

технологии (Т), инженерии (Е) и математики (Е). «Технология» понимается в широком смысле как любой объект, процесс или система, которые люди создают и используют для решения проблемы или исполнения желаний [5].

Аргументом в пользу данного выбора стали потенциальные возможности подхода для удовлетворения задач современного технологического обучения: межпредметность, практико-ориентированный и проектный характер деятельности, развитие социальных навыков и глобальных компетенций, оптимизма, инженерного мышления и др. Возможности STEAM-подхода напрямую соотносятся с задачами ФГОС РФ и целями ФООП по предмету «Труд (Технология)».

В последние годы интерес к STEAM выявляется в системе дополнительного образования, появились парциальные программы STEM-образования, в том числе и для младшей школы [1,3]; в Москве в 2023 году принял первых студентов частный университет, предлагающий обучение по программам STEM-образования; ведущие экономические агентства публикуют список востребованных STEM-профессий.

В педагогическом эксперименте принимают участие 68 детей в возрасте 7–8 лет.

Исследование проводится с соблюдением этических принципов. Разрешение на участие было получено от родителей и администрации школ, ФИО респондентов были закодированы.

Выделены критерии оценки сформированности технологической грамотности: дивергентное и конвергентное мышление, мотивация, решение проблем, усвоение содержания предметной области Технология.

На констатирующем этапе эксперимента были выявлены преимущественно средние уровни дивергентного и конвергентного мышления, мотивации, решение проблем – ниже среднего, усвоение содержания предметной области Технология – средняя. Что примерно соответствовало уровням контрольной группы.

Мотивация оценивалась на основе наблюдения. На сегодняшний день уже можно зафиксировать следующие изменения:

- дети проявляют больший интерес к занятиям Технологией, стараются заранее узнать тему и первым рассказать об этом другим детям, относятся к этому как к ценности, в позитивном ключе;
- наблюдается повышение заинтересованности в доведении дела до конца, в том числе, и во внеучебное время;
- проявляли инициативу в улучшении качества и дизайна поделки по собственному замыслу;
- выражали благодарность учителю за тему занятия;
- с удовольствием делились опытом создания с другими детьми и членами семей;

- организовывали самостоятельную игровую деятельность с использованием сделанных изделий с другими обучающимися и взрослыми;
- проявляли повышенный интерес к работе в малых группах и парах для создания общего игрового проекта

Основными задачами нашего исследования является создание модели формирования технологической грамотности младших школьников на основе STEAM-подхода и выявление педагогических условий его эффективного применения в российском образовании. Однако, уже сейчас, можно сделать вывод о невозможности прямого переноса практики STEAM на российское образование, необходимо учитывать отечественные культурные особенности и цели государственной политики РФ. С учетом этого должна быть разработана научно-методическая база и национальные стандарты технологического образования, регулирующие все этапы технологического обучения, начиная с уровня дошкольного обучения.

Литература

1. *Волосовец Т.В., Маркова В.А., Аверин С.А.* STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста: парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество [Электронный ресурс]. – URL: https://detskiysad263.ru/images/2020/programma-STEM_obrazovanie.pdf (дата обращения: 10.10.2024).
2. *Каргина, З.А.* Конвергентный подход в образовании: новый виток спирали развития (обзор научно-педагогических исследований разных лет) // ПРО-ДОУ Учредитель: Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Воробьевы горы» № 1(25). 2020. С. 10–22
3. *Серебренникова Ю.А., Муродходжаева Н.С., Коновалова Т.Г.* Образовательный модуль «Исследовательская деятельность» // Парциальная модульная программа «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста». – М.: ЭЛТИ-КУДИЦ, 2021. – 94 с.
4. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003?ysclid=lnzntvroyw982175843&index=1> (дата обращения: 05.09.2024)
5. A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. – *Washington, DC: The National Academies Press.*, 2012. P. 11–12.

A convergent approach to technology education for younger students

Konstantinova N.V.

*Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7218-8276>

e-mail konstantinovanv316@mgpu.ru

Keywords: primary school, technology, technological learning, technological literacy, functional literacy, STEM, STEAM, labor, technology, elementary school, convergent approach

Изучение дисграфических ошибок у младших школьников с нарушениями речи

Ларичева В.А.

магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация,

e-mail: vistafeeva@yandex.ru

Ключевые слова: дисграфия, младшие школьники, нарушение письменной речи, навык письма

Для успешной социализации человека в современных реалиях необходимо большое количество сформированных навыков, способствующих совершению коммуникации между людьми. Одним из важнейших в этой группе принято считать навык письма, позволяющий излагать свои мысли на бумаге.

Однако не всегда так называемый «навык письма» успешно формируется. На сегодняшний день специалистами службы психолого-педагогического сопровождения выделяется группа детей, испытывающих трудности при написании текстов. Особого внимания заслуживают школьники, у которых отмечается нарушение устной речи. Нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках, называется дисграфия.

Дисграфия оказывает негативное влияние на весь процесс школьного обучения, а также на адаптацию и социализацию детей в обществе. Неспособность выразить свои мысли и идеи в письменной форме может вызывать стресс, низкую самооценку и чувство неуспешности у детей, особенно в младшем школьном возрасте.

В зависимости от этиологии и патогенеза принято выделять пять видов дисграфии, каждая из которых требует своих методов и подходов к коррекции. Именно поэтому важно выявить дисграфические ошибки и приступить к коррекции определенного вида дисграфии на ранних этапах.

В процессе нашего пилотного исследования нами была составлена программа диагностики, в которую входили 3 блока: написание текстового диктанта как непродуктивного вида деятельности; написание изложения, которое можно рассматривать как переход между непродуктивной и продуктивной деятельностью; списывание с печатного и рукописного текста с целью выявления типологии ошибок при дисграфии у младших школьников с нарушениями речи.

При составлении программы диагностического обследования основополагающим являлось современное психофизиологическое

и психологическое понимание процессов письма. Вторым основным критерием являлся уровень речевого развития обучающихся.

С целью изучения типологии ошибок при дисграфии у младших школьников выделена экспериментальная группа (ЭГ), которую составили обучающиеся третьего класса (ФАООП НОО вариант 5.1).

Практическая значимость нашей работы заключается в дифференцированном подходе к определению содержания коррекционной работы с обучающимися, имеющими тяжёлые нарушения речи. Мы рассматривали уровень сформированности навыка письма путем специально разработанной системы оценки, в связи с чем выделили три уровня – низкий, средний и высокий.

Дети, результаты которых оказались на низком уровне, допускали ошибки, связанные с несформированностью фонематического восприятия и фонематических представлений, операций языкового анализа и синтеза, зрительного анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений, грамматического строя речи, нарушением звукопроизношения в устной речи.

Средний уровень выявлялся, если учащиеся с ТНР испытывали трудности при выполнении предложенных заданий. В этом случае следует полагать, что операции письма, такие как анализ звукового состава слова, перевод звука в соответствующую фонему, а затем в графему, недостаточно автоматизированы.

Высокий уровень владения навыком письма означает, что обучающиеся с ТНР допускают единичные ошибки при выполнении письменных заданий, тем самым это свидетельствует о достаточной сформированности навыка письма.

Предложенные нами задания имеют существенные отличия по способу предъявления, а также по способу их выполнения в зависимости от ведущего механизма.

Например, первое задание нашей методики – написание слухового диктанта. Ведущим анализатором при выполнении этого задания является речеслуховой. Если у младшего школьника в процессе написания текста под диктовку отмечаются такие ошибки, как замена буквы, соответствующей фонетически близкому звуку, пропуски, перестановки, контаминации, персеверации, то это говорит о недоразвитии фонематического слуха и/или недоразвитии операции языкового анализа. Такие механизмы нарушений свойственны акустической дисграфии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Написание изложения позволяет наиболее точно диагностировать именно аграмматическую дисграфию, так как при выполнении этого задания ребенок сам строит предложения. Таким образом мы можем

проследить нарушаются ли смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями, имеются ли трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями, частями предложения и всего текста.

В процессе списывания с печатного и рукописного наиболее важную роль будет играть зрительный анализатор, который нарушается при оптической дисграфии.

Таким образом, навык письма зависит от взаимосвязанной работы четырех анализаторных систем. В случае недоразвития одного из них возникает частичное расстройство письма, такое как дисграфия. В связи с междисциплинарностью изучаемой проблематики, комплексный подход к оценке нарушений письма у обучающихся, не имеющих грубых нарушений речи, кажется перспективным.

Литература

1. Антонова Е.Е. Выявление специфических ошибок в письменных работах учащихся начальных классов // Школьный логопед. 2022. № 3 (83). С. 83–87.
2. Ахутина Т.В. Нейropsихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников: учеб. пособие / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
3. Иншакова О.Б. Лонгитюдный анализ проявлений дисграфии у учащихся начальной школы / О.Б. Иншакова // Специальное образование. – 2017. – № 3 – С. 82–90.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб. пособие / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург.: Речь, 2003. – 330 с.
5. Мисаренко Г.Г. Типологические трудности овладения письменной речью: учеб. пособие / Г.Г. Мисаренко. – М.: Логопед, 2005. – 156 с.
6. Тишина Л.А., Андриашина А.И. Формирование операций языкового анализа и синтеза у обучающихся с нарушениями речи // Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Доказательный подход в сфере образования. Тезисы конференции. Москва, 2020. С. 505–508.

Study of dysgraphic errors in primary school children with speech disorders

Laricheva V.A.

Master's student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: vistafeeva@yandex.ru

Keywords: dysgraphia, primary school children, writing disorders, writing skills

Факторы развития международной академической мобильности аспирантов между Россией и Китаем

Ли Чуньэй

аспирант,

Национальный исследовательский Томский государственный университет (ФГАОУ ВО НИ ТГУ)

г. Томск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5502-2547>

e-mail: 1391217906@qq.com

Абакумова Н.Н.

Кандидат педагогических наук, доцент факультета психологии,

Национальный исследовательский Томский государственный университет (ФГАОУ ВО НИ ТГУ),

г. Томск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3221-0400>

e-mail: niv_tomsk@mail.ru

Ключевые слова: международная академическая мобильность, Россия, Китай, подготовка кадров высшей квалификации, сотрудничество в области обмена

Введение. В современном контексте глобализации подготовка и обмен аспирантами стали ключевыми факторами развития стран. Россия и Китай имеют многолетний опыт сотрудничества в политической, экономической, культурной и других областях. Взаимодействие в области подготовки кадров высшей квалификации (аспирантуре) и организации совместной образовательной практики не только помогает качественно повысить уровень образования, но и обеспечивает мощную поддержку экономическому развитию и научно-техническим инновациям двух стран. Поэтому углубленное изучение сотрудничества в области академической мобильности аспирантов в России и Китае имеет важное практическое значение.

Текущее состояние сотрудничества в области академической мобильности аспирантов в России и Китае. Проведенный анализ литературы показал [1–3], что можно выделить несколько направлений, развитие которых оказывает существенный вклад в усиление взаимодействия двух стран: расширение масштабов и сферы сотрудничества, совершенствование механизмов взаимодействия:

1. *Расширение масштабов сотрудничества.* В последние годы сотрудничество между Россией и Китаем в области высшего образования постоянно укрепляется, и масштабы сотрудничества непрерывно расширяются. Все больше китайских студентов выбирают

обучение в России, и все больше российских студентов приезжают учиться в Китай. Кроме того, академический обмен и научно-исследовательское сотрудничество между вузами двух стран также становятся все более частыми.

2. *Расширение сфер сотрудничества.* Сфера сотрудничества в области подготовки кадров высшей квалификации между Россией и Китаем постоянно расширяется и охватывает множество областей, таких как естественные науки, гуманитарные науки, социальные науки и другие. Что касается форм сотрудничества, помимо традиционных форм обмена студентами и взаимных визитов преподавателей, появились также такие формы, как совместное обучение и совместное научное исследование.
3. *Совершенствование механизмов сотрудничества.* Для содействия успешному развитию сотрудничества в подготовки аспирантов между Россией и Китаем правительства и вузы двух стран создали ряд механизмов сотрудничества. Например, Подкомиссия по сотрудничеству в области образования Комиссии по гуманитарному сотрудничеству между Россией и Китаем регулярно проводит совещания для обсуждения вопросов сотрудничества в области образования двух стран; между вузами установлены отношения сотрудничества, подписаны соглашения о сотрудничестве, в которых четко определены содержание и способы сотрудничества.

Научная новизна исследования международной академической мобильности аспирантов в России и Китае. Сотрудничество в области международной академической мобильности в России и Китае предоставляет аспирантам возможность межкультурного обучения и развивает их межкультурную коммуникативную способность и кросс-культурную компетентность. Через обучение и жизнь в разных культурных контекстах студенты могут лучше понимать и уважать культурные различия разных стран.

Россия и Китай обладают определенной взаимодополняемостью в области образовательных ресурсов. Россия имеет сильные позиции в таких областях, как естественные науки, медицина и пр., а Китай обладает определенными преимуществами области экономики и управления, информационные технологии и пр. Через сотрудничество в области международной академической мобильности две страны могут реализовать обмен и разработку дополнительных образовательных ресурсов, а также повышение эффективности использования образовательных ресурсов.

Сотрудничество в области международной академической мобильности в России и Китае может способствовать реализации инновационной модели подготовки аспирантов. Вузы двух стран могут заимствовать передовые образовательные концепции и методы обучения друг друга

и, исходя из собственных реальных условий, исследовать модели подготовки аспирантов, подходящие для национальной специфики своей страны. Одновременно через формы совместного обучения можно вести подготовку высококвалифицированных кадров с международным видением области профессиональной деятельности.

Методологическую основу исследования составляет междисциплинарный и кросс-культурный подходы. В исследовании используются методы сравнительно-сопоставительного анализа системы высшего образования, модели подготовки аспирантов, образовательной политики и других аспектов России и Китая.

Результаты исследования. Результаты сравнительно-сопоставительного анализа позволили выделить ряд проблемных моментов в организации программ обменов аспирантами между Россией и Китаем. Обобщение опыта работы университетов по вопросу международной академической мобильности аспирантов привело к фиксации эффективных практик взаимодействия по вопросам обмена и подготовки кадров высшей квалификации [4, 5].

На уровне взаимодействия министерств двух стран происходит совершенствование механизмов сотрудничества, выраженное в: 1) усилении координации и сотрудничества между правительствами; 2) нормативной закреплённости вопросов сотрудничества между образовательными организациями (договоры о сотрудничестве, протоколы о намерениях, дорожные карты и пр.); 3) разработке механизмов перевода кредитов и согласования учебных планов.

Выявленные в процессе анализа проблемы языкового барьера у аспирантов так же имеют эффективные механизмы решения в ряде китайских и российских университетах. Вузы предлагают: 1) усиление языковой подготовки обучающихся; 2) реализовывать модель двуязычного обучения (включая подготовку учебников и методических материалов); 3) расширение возможностей языковой подготовки и сопровождения обучающихся.

Заключение. Сотрудничество в области международной академической мобильности аспирантов в России и Китае является важной составной частью взаимодействия в области высшего образования двух стран и имеет стратегически важное значение для содействия экономическому развитию и научно-техническим инновациям. На основе анализа текущей ситуации, научной новизны, исследовательских вопросов, методов решения и основных результатов сотрудничества в области международной академической мобильности аспирантов в России и Китае можно сделать следующие выводы:

1. Сотрудничество в области подготовки кадров высшей квалификации между Россией и Китаем достигло определенных результатов,

но также существуют отдельные проблемы и вызовы. Необходимо дальнейшее совершенствование механизмов сотрудничества, решение проблем языкового барьера и культурных различий, повышение качества и эффективности взаимодействия на государственном, министерском и университетских уровнях.

2. Практика межкультурного образования, обменов и дополнительных образовательных программ, инновационные модели подготовки аспирантов – это научная новизна сотрудничества в области международной академической мобильности аспирантов в России и Китае. Развитие этого направления позволит наработать новые идеи и технологии для развития высшего образования двух стран.
3. Применение кросс-культурного подхода, сравнительного исследования и анализа конкретных случаев позволят получить новые данные, которые позволят эффективно решать проблемы сотрудничества в области международной академической мобильности аспирантов в России и Китае.

Литература

1. *Kou Runrun*. Comparison of higher education in China and Russia [J]. *Anhui literature: The second half of the month*, 2022(4):134–135.
2. *Cheng Baomin*. Comparative study of higher education in China and Russia [J]. *Scientific innovations and applications*, 2020(12):281.
3. *Ceng Enqing, Chang Quanfen*. An initial study comparing higher education reforms and the integration of cooperation between China and Russia [J]. *Journal of Hebei University: Philosophical and Sociological Sciences*, 2019.37(2):22–26.
4. *Chang Xiaoli*. The study of the educational model of the specialty of arts in the context of cooperation between China and Russia is based on the example of the Academy of Arts and Design of Heihe University [J]. *Modern educational practice and research*, 2021(10):169.
5. *Tang Fan, Liu Yang, Han Jingdong*. A study of the application of Chinese and Russian folk arts and crafts in design education [J]. *Mudan*, 2019(24):127–128.

Factors of the development of international academic mobility of postgraduates between Russia and China

Li Chunpei

PhD student,

National Research Tomsk State University,

Tomsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5502-2547>

e-mail: 1391217906@qq.com

N.N. Abakumova

Associate Professor (Faculty of Psychology),

National Research Tomsk State University,

Tomsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3221-0400>

e-mail: niv_tomsk@mail.ru

Abstract. With the continuous advancement of the globalization process, the practical cooperation of higher talent exchange and education between China and Russia has become increasingly close. This paper aims to conduct an in-depth study of the practical cooperation of higher talent exchange and education between China and Russia. By analyzing its current situation, problems and challenges, corresponding strategies and suggestions are proposed.

Keywords: China and Russia, Higher Talent Exchange, Practical Cooperation in Education

Социально-педагогическая деятельность по развитию медиабезопасности подростков

Л.Р. Лойко

Магистрант

*УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»
Минск (Республика Беларусь)*

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, медиабезопасность, безопасное поведение, подростки, медиасреда

В век стремительного развития цифровых технологий появляется ряд приложений и контента, которыми интенсивно пользуются несовершеннолетние. Количество информационных ресурсов в Сети стремительно возрастает, однако это не всегда сопровождается улучшением их качества, и, в условиях всеобъемлющей доступности информации подростки оказываются в особой уязвимой позиции. Активное использование Интернета увеличивает риск столкновения с недостоверной и искаженной информацией, информационным стрессом, мошенничеством и др. При этом, в случае столкновения с какой-либо из медиаугроз, подростки могут не осознавать потенциальной опасности того или иного явления, и, в связи с этим возрастает значимость формирования и развития компетенций, позволяющих учащимся безопасно, корректно, ответственно и креативно реализовывать различные информационные потребности. Становится необходимым привлечение внимания и повышение уровня осведомленности подростков о проблемах безопасного поведения в медиасреде.

Особенности исследуемого феномена анализируются рядом авторов, таких как Гендина Н.И., Пищова А.В., Солдатов Г.У., Федоров А.В., и др. Исследователи акцентируют внимание на необходимости организации целенаправленных мероприятий по обеспечению медиабезопасности подростков.

Формированию навыков безопасного поведения в медиасреде может способствовать развитие медиакомпетентности, цифровой грамотности и информационной культуры.

«Медиакомпетентность личности – это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [3, 40]. Федоров А.В. подчеркивает, что медиакомпетентность помогает людям осознать, как медиатексты, встречающиеся в повседневной жизни, способствуют пониманию мира в различных социальных, экономических и политических аспектах.

Также широкое распространение получил термин «Информационная культура». Гендина Н.И. отмечает, что «Информационная культура – составная часть общей культуры, представляющая собой совокупность знаний, навыков и правил, созданных в области информационной деятельности и позволяющих потребителю информации свободно ориентироваться в информационном пространстве» [1]. Важным аспектом информационной грамотности является этическое и правовое использование полученной информации и применение ее для достижения конкретных целей.

«Цифровую грамотность рассматривают с технической точки зрения, как набор умений и навыков обращения с разнообразными цифровыми технологиями в личных интересах пользователя» [2, 167]. Что включает в себя использование мессенджеров, социальных сетей и форумов, которые позволяют пользователям обмениваться информацией и удовлетворять свои коммуникативные потребности в Интернете. Таким образом, цифровая грамотность становится важным элементом в современном обществе, позволяя пользователям не только получать информацию, но и активно участвовать в диалогах и обсуждениях.

С целью развития цифровой грамотности, информационной культуры и медиакомпетентности был реализован проект «Медиаинтенсив: безопасность подростков в Сети» на базе ГУО «Средняя школа № 30 г. Минска». Проект осуществлялся в следующих направлениях:

1. развитие ценностного отношения и осознанности мотивов деятельности в медиасреде;
2. содействие в формировании знаний о основных характеристиках видов информации, представленной в медиасреде, а также особенностях медиаконтента, который может причинить вред здоровью и развитию подростка; сформированность представления об основных способах манипулятивного воздействия медиамедиасреде,
3. повышение уровня сформированности навыков критического отношения к информации, представленной в медиасреде, и выявлению «вредного» медиаконтента;
4. содействие в формировании навыков безопасного и рационального использования ресурсов сети Интернет, защиты от противоправных и иных общественно опасных посягательств в медиасреде;
5. снижение рисков негативного влияния медиапроцессов на личность подростка возможно через педагогическое сопровождение как самих подростков, так и их законных представителей.

Основной идеей проекта являлось: содействие в формировании навыков обеспечения личной медиабезопасности у учащихся подросткового возраста посредством использования персонального подхода

на основе учета возрастных, гендерных и индивидуальных особенностей поведения в медиасреде, а также использования интерактивных форм и методов организации социально-педагогической деятельности.

Были включены такие методы работы, как: составление ментальной карты, мировое кафе, социально-педагогический тренинг, методика «Шесть шляп», решение социально-педагогических кейсов, интерактивные технологии, дебаты, социально-педагогический анализ медиаконтента, квест, деловая игра, викторина и др.

С целью проверки эффективности реализации проекта социально-педагогической деятельности по развитию навыков безопасного поведения учащихся подросткового возраста в медиасреде было проведено анкетирование «Информационная безопасность личности», направленное на выявление уровней развития навыков безопасного поведения учащихся подросткового возраста в медиасреде.

Сравнение результатов исходного среза и итогового позволило оценить, насколько успешно был реализован проект «Медиаинтенсив: безопасность подростков в сети». В исходном срезе приняло участие 61 человек, учащиеся 8 и 9 классов.

Итак, по результатам исходного среза, на вопрос «Как часто ты проверяешь информацию, получаемую из интернета на достоверность?» 5% респондентов указали что «никогда», по результатам итогового среза, этот процент уменьшился до 0%, к тому же подростки стали чаще отмечать вариант «часто», если во время проведения исходного среза его выбрало 38% респондентов, то на итоговом 46%

По результатам исходного среза на вопрос «Знаешь ли ты, как распознать фейковые сообщения/новости?» 10% респондентов отмечали вариант «нет», после проведения проекта, по результатам итогового среза, вариант «нет» выбрало меньше учащихся (3%), а число респондентов, выбирающих вариант «да» возросло с 69% до 81%. Таким образом, было выявлено, что у респондентов улучшились навыки распознавания фейковых материалов.

На вопрос: «С какими проблемами и опасностями ты сталкивался в сети Интернет?» по результатам исходного среза 34% респондентов выбрали ответ: «Я не сталкивался ни с какими угрозами», по результатам итогового среза, процент уменьшился до 5%. Подростки стали лучше распознавать медиариски, в частности, такие как: треш-контент, пропаганда алкоголя и наркотиков, неэтичная и навязчивая реклама.

Анализируя ответы на вопрос: «Считаешь ли ты, что Интернет – это безопасная среда?», можно отметить, что подростки стали лучше узнавать риски в медиасреде. Уменьшился процент ответов «Да, ведь интернет работает по принципу анонимности...», «Да, ведь я сам выбираю с кем мне общаться», «Да, интернет не может нанести серьезного

вреда». При этом подростки стали чаще отмечать, что сталкиваются с различными материалами, которые несут в себе негативную / ложную / антиобщественную информацию, также чаще стали выбирать ответ «Да, если придерживаться некоторых правил».

Таким образом, в результате анализа научных источников и проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

- Актуализирована проблема развития навыков безопасного поведения в медиасреде;
- Эффективным методом в развитии навыков безопасного поведения в медиасреде, может считаться деятельность по содействию в формировании навыков обеспечения личной медиабезопасности у учащихся подросткового возраста посредством использования персонального подхода на основе учета возрастных, гендерных и индивидуальных особенностей поведения в медиасреде, а также использования интерактивных форм и методов организации социально-педагогической деятельности.

Литература

1. Гендина, Н.И. Формирование информационной и медиаграмотности в условиях информационного общества: новая инициатива ЮНЕСКО и проблемы российского информационного образования / Н.И. Гендина // Науч. диалог. – 2012. – № 1. – С. 143.
2. Токтарова, В. И., Ребко О.В. Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка / В.И. Токтарова, О.В. Ребко // Вестник Марийского государственного университета. – 2021. – № 2 (42) – С. 165.
3. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. — Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. –С. 40.

Socio-pedagogical activities for the development of media safety of adolescents

L.R. Loika

undergraduate student

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus*

Keywords: Socio-pedagogical activity, media safety, safe behavior, teenagers, media environment

Социально-педагогическая профилактика вейпинга в подростковой среде

Лосева Т.К.

магистрант,

*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка
(БГПУ им.М.Танка), г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: lastania@mail.ru*

Куницкая О.С.

кандидат педагогических наук, доцент,

*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка
(БГПУ им.М.Танка), г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: kseniak3@mail.ru*

Ключевые слова: аддиктивное поведение, вейпинг, вредные привычки подростковая среда, социально-педагогическая профилактика, социально-педагогические методы

В последние годы вейпинг, или «парение», становится все более популярным среди подростков. Этот процесс предполагает ингаляцию пара, содержащего никотин, ароматизаторы и другие химические вещества, с помощью электронного устройства, известного как вейп. В Республике Беларусь курение электронных сигарет становится альтернативой табакокурению. Это обусловлено целым рядом обстоятельств, включая избавление от неприятного запаха, удобство использования и бюджетную стоимость в сравнении с обычными сигаретами. Ввиду опасности формирования зависимости даже после однократного вейпинга, особенно у подростков, профилактика данного явления приобретает приоритетное значение.

Профилактика вейпинга – это комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, направленных на предотвращение распространения и вейпинга, а также предупреждения развития и ликвидации негативных личностных, социальных и медицинских последствий зловещности от (безнадзорность, преступность, рост сопутствующих заболеваний) [5, с. 27].

В Республике Беларусь профилактика вейпинга осуществляется в образовательных учреждениях и включена в воспитательную работу. Школы на сегодняшний день являются главным звеном в профилактической работе, которому необходимо уделять достаточно пристальное внимание, прежде всего из-за возрастных и психолого-педагогических особенностей подросткового возраста.

Профилактика вейпинга и табакокурения среди несовершеннолетних в Республике Беларусь регулируется следующими законами и постановлениями:

- Закон Республики Беларусь от 18.06.2002 № 113-З «О предупреждении распространения табачной продукции среди несовершеннолетних» запрещает продажу табачной продукции несовершеннолетним, а также рекламу табачной продукции в местах, где она может быть доступна несовершеннолетним.
- Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25.08.2015 № 73 «О мерах по предупреждению распространения табачной продукции и вейпинга среди несовершеннолетних в образовательных учреждениях» определяет меры по предупреждению распространения табачной продукции и вейпинга среди несовершеннолетних в образовательных учреждениях, включая проведение информационно-пропагандистских мероприятий, организацию работы по профилактике табакокурения и вейпинга, а также меры по контролю за соблюдением запрета на курение табака и вейпинг в образовательных учреждениях.

В Инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь «Особенности организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях общего среднего образования в 2024/2025 учебном году» акцентировано внимание на необходимости сохранения и укрепления здоровья учащихся, развитии навыков безопасного и самосохранного поведения через мероприятия по профилактике табакокурения: классные часы, тренинговые занятия по профилактике зависимостей, по ознакомлению со ст. 19.9. Кодекса Республики Беларусь об административных правонарушениях о запрете курения (потребления) табачных изделий, использования электронных систем курения, систем для потребления табака в общественных местах. Антитабачные акции включены в циклограмму воспитательной работы учреждений образования и обязательны к реализации среди учащихся.

В рамках первичной профилактики в учреждениях образования проводятся акции, направленные на пропаганду здорового образа жизни, освещаются проблемы табакокурения и вейпинга среди учащихся. Обычно акции проходят в виде месячников, декад и недель, которые включают целый комплекс мероприятий как для детей, так и для законных представителей. Формируются отдельные планы мероприятий в рамках данных акций, оформляются отчеты о результатах проведения акций.

Вторичная профилактика направлена на предотвращение формирования вейпинга и выявление учащихся, склонных к вейпингу. В учреждениях образования с данной целью осуществляется ежегодное психосоциальное анкетирование, которое проводится до 1 ноября. Оно

включает учащихся 5–11 классов и содержит вопросы не только направленные на выявление учащихся склонных к вейпингу, но и позволяет оценить общий риск химической зависимости, а также особенности поведения и эмоционального состояния каждого ребенка. Вместе с психосоциальным анкетированием могут проводиться дополнительные диагностики, в особенности с теми подростками, которые имеют средний или высокий риски вовлечения в аддиктивное поведение. Поэтому вторичная профилактика предполагает работу с подростками, которые уже злоупотребляют вейпами, но без сформированной физической зависимости.

Третичная профилактика вейпинга (или реабилитация зависимых) направлена на предотвращение рецидивов заболевания. То есть, реабилитация предполагает проведение комплекса мероприятий, способствующих восстановлению личностного и социального статуса подростка, возвращение его к общественно полезной деятельности. Чаще всего это следствие работы в рамках вторичной профилактики, если после беседы с ребенком или череды мероприятий он все равно был замечен за парением. Также поводом для организации незамедлительной третичной профилактики являются протоколы об административных правонарушениях за курение в общественных местах в отношении несовершеннолетних.

Для того, чтобы проанализировать предрасположенность подростков к вейпингу, организовано исследование в одной из школ г. Минска среди 65 учащихся 7-х и 8-х классов. Возраст испытуемых – 13–14 лет. Для изучения предрасположенности к вейпингу в подростковой среде применялась модифицированная анкета «Мое отношение к зависимостям» (И.ВТрифонова). Данная анкета позволяет определить отношение подростков к табакокурению/вейпингу, а также проанализировать осведомленность учащихся о зависимостях и их особенностях.

Согласно результатам анкетирования, выявлен 6,1% учащихся, которые могут быть вовлечены в вейпинг. Несмотря на такой низкий показатель, существуют проблемы иного характера. 81,6% учащихся считают, что одной из распространенных зависимостей среди молодежи является табакокурение/вейпинг. Таким образом, учащиеся хорошо осознают, что проблема вейпинга среди молодежи довольно серьезна и распространена.

Также нами были проанализированы причины вовлечения в вейпинг. К наиболее распространенной причине подростки отнесли влияние семьи – 40,3%, так как пример или одобрение взрослых побуждает подростков хотя бы один раз попробовать курить/вейпить. Вслед за ним по популярности идут ближайшее окружение человека – друзья, знакомые (22,9%), плохой пример окружающих людей (18,4%) и влияние средств массовой информации – социальные сети, культура, реклама и т.д. (18,4%).

Также 28,7% подростков решили, что зависимость от вейпов существует, и что она неободряема. 45,9% опрошенных считают, что зависимости от вейпов не существует. 25,4% оказались не уверены в своем ответе и поэтому воздержались от него.

Результаты исследования выявили уровень осведомленности о проблеме вейпинга. Так как в учреждении образования проводятся профилактические мероприятия на эту тему, учащиеся имеют уровень выше среднего. Вместе с тем учащиеся отмечают необходимость в привлечении дополнительных источников информации.

Методы и формы социально-педагогической профилактики вейпинга среди подростков можно подразделить на традиционные и инновационные. Особенность этих методов заключается в том, что при их применении с учащимся создаются такие условия, при которых они включаются в активную работу по профилактике вейпинга.

Традиционные методы и формы социально-педагогической профилактики включают в себя устоявшиеся подходы и приемы, используемые на протяжении длительного времени в педагогической практике для предупреждения негативных явлений и развития позитивных качеств у обучающихся [2].

Таблица 1

Традиционные методы и формы социально-педагогической профилактики вейпинга в подростковой среде

Традиционные методы социально-педагогической профилактики вейпинга в подростковой среде	
Практический метод	Опыты, упражнения,
Наглядный метод	Иллюстрация, демонстрация, наблюдения
Словесный метод	Объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, лекция, дискуссия, диспут
Работа с пособиями	Чтение, изучение, реферирование, изложение, составление плана, конспектирование
Интерактивный метод	Просмотр, обучение, упражнения в электронных пособиях
Традиционные формы социально-педагогической профилактики вейпинга в подростковой среде	
Внешние	Семинар, конференция, самостоятельная работа, экскурсия, игра, лекция, лабораторная работа, факультативные занятия
Внутренние	Вводное занятие, занятие по углублению и совершенствованию знаний, умений и навыков, практическое занятие, занятие по обобщению и систематизации знаний, комбинированная форма организации занятия.
Общие	Индивидуальная, парная, групповая, коллективная, фронтальная

Инновационные методы и формы социально-педагогической профилактики представляют собой новаторские подходы и технологии, направленные на эффективное противодействие современным вызовам и проблемам, а также на стимулирование развития позитивно-ориентированной личности учащихся в современном образовательном контексте [2].

Таблица 2

Инновационные методы и формы социально-педагогической профилактики вейпинга в подростковой среде

Инновационные методы социально-педагогической профилактики вейпинга в подростковой среде	
Индивидуальные	Кейс-метод, ситуационный анализ, социальное моделирование
Групповые	Деловая игра, метод разыгрывания роли, метод проектов
Инновационные формы социально-педагогической профилактики вейпинга в подростковой среде	
Внеучебные	Квест, мастерская, театральная гостиная, калейдоскоп
Классно-урочные	Видеоурок, урок-презентация, урок решения ключевых задач, тренинг

Таким образом, изучив опыт работы учреждения образования по профилактике вейпинга, а также полученные результаты исследования определяют необходимость пересмотра эффективных форм и методов профилактики вейпинга в учреждении образования и разработки проекта социально-педагогической профилактики вейпинга среди подростков в соответствии с уже существующими направлениями профилактики вейпинга в подростковой среде.

Литература

1. *Абакун, Е.В.* Социально-педагогическая профилактика аддиктивного поведения в подростковом возрасте в условиях общеобразовательной организации / Е.В. Абакун, В.Ю. Ферцер // Студенческая наука Подмосквюво: материалы Международной научной конференции молодых ученых, Орехово-Зуево, 25–26 апреля 2017 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. – С. 16–18.
2. *Аксюциц, И.В.* Профилактика наркотической и табачной зависимости в школе: пособие для педагогов-психологов, педагогов учреждений общего среднего образования / И.В. Аксюциц, В.А. Хриптович. – Мозырь: Белый Ветер, 2015. – 215 с.
3. *Зарецкий, В.В.* Работа в образовательной среде по профилактике зависимости от электронных сигарет и вейпинга: оценка и мониторинг / В.В. Зарецкий // Социальная педагогика. – 2019. – № 5. – С. 20–35.
4. *Казакова, Е.И.* Школа без электронных сигарет / Е.И. Казакова. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕССА, 2018. – 178 с.

5. Клейберг, Ю.А. Девиантология: схемы, таблицы, комментарии / Ю.А. Клейберг. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 152 с.

Social and pedagogical prevention of vaping among teenagers

Loseva T.K.

master,

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
(BSPU named after M. Tank), Minsk, Republic of Belarus
email: lastania@mail.ru*

Kunitskaya O.S.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
(BSPU named after M. Tank), Minsk, Republic of Belarus
e-mail: kseniak3@mail.ru*

Keywords: addictive behavior, vaping, bad habits in the teenage environment, socio-pedagogical prevention, socio-pedagogical methods

Teacher's expectation: impact on student progress: review studies

Ogundele k. samuel

Master student,

National research higher School of economics,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7926-4271>

e-mail: ogundele@edu.hse.ru

Abstract. Teacher's expectation (te) is a significant factor influencing student academic outcomes. The systematic review aims to explore the impact of teacher's expectations on student academic growth, including performance, motivation, and overall development of student. This review examines the dynamic relationship between teacher beliefs about student potential and student progress across diverse educational settings.

Keywords: teacher expectation, student academic growth, student achievement

Teacher's expectation tend to enhance student achievement and fodter greater motivation and engagement. In construct, low expectations are linked to diminished academic performance and limited opportunities for students to reach their their full potential. This review also identifies critical gaps in the literature, particularly in longitudinal studies that trace the longterm impact of teacher expectation on student academic growth. My main goal is finding gaps in studies between teacher expectations and student progress. There are only a few studies that reveal relationships between teacher expectations and student progress.

The review underscore needs for further research to investigate the mechanism of teacher expectation effect on student academic progress.

Table

The characteristics of this review are detailed in the table below

Citations	Research methods/design	Participants	Method of data collection
Whittle et al., 2018	Qualitative	Teachers	Focus group interviews and field notes
Kususanti and Fui, 2012	Qualitative	Teachers and Students	Unstructured interviews
Jones et al., 2012	Mixed method	Teachers and students	Interview and student survey
Rubie-Davies et al. 2010	Qualitative	Teachers	Focus group interview
Niari et al. 2016	Qualitative	Students	Observation and semi-structured interviews

References

1. *Batten, J., Batey, J., Shafe, L., Gubby, L., & Birch, P. (2013).* The influence of reputation information on the assessment of undergraduate student work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 417–435. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.640928>
2. *Coertjens, L., Donche, V., Maeyer, S. D., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2017).* The growth trend in learning strategies during the transition from secondary to higher education in Flanders. *Higher Education*, 73, 499–518. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-016-0093-x>
3. *Hanley, T., & Cutts, L. (2013).* What is a systematic review? *Counselling Psychology Review*, 28(4), 36.
4. *Johnston, O., Wildy, H. & Shand, J. (2021).* ‘Believe in me, and I will too’: a study of how teachers’ expectations instilled confidence in Grade 10 students. *Social Psychology of Education* 24: 1535–1556. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09668-1>
5. *Kususanto, P., & Fui, C.S. (2012).* Streaming and students’ self-esteem: A qualitative study on teachers’ correspondence bias. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 1(2), 20–30.
6. *Niari, M., Manousou, E., & Lionarakis, A. (2016).* The pygmalion effect in distance learning: A case study at the Hellenic Open University. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 19(1), 36–52. <https://doi.org/10.1515/eurodl-2016-0003>
7. *Rubie-Davies, C., Meissel, K., Alansari, M., Watson, P., Flint, A., & McDonald, L. (2020).* Achievement and beliefs outcomes of students with high and low expectation teachers. *Social Psychology of Education*, 23(5), 1173–1201. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09574-y>
8. *Shan, C. (2021).* The effect of Teacher Expectation to Students’ Intrinsic Motivation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 637.
9. *Systematic Review Module. (2018).* Retrieved from: <https://ebbp.org/training/systematic-review>
10. *Wijnia, L., Loyens, S.M.M., Derous, E., & Schmidt, H. G. (2016).* University teacher judgments in problem-based learning: Their accuracy and reasoning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 203–212. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.005>

Acknowledgements. My deepest gratitude to my project supervisor, Iusupova Elena for her outstanding guidance and support throughout this research. Also, I appreciate all science of learning and assessment researcher that has added value to my research skills.

Формирование у первоклассников навыков учебного сотрудничества в процессе адаптации к школе

Оржиховская 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. Гуружапова» факультета «Психология образования»,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
-mail: SaninaSP@mgppu.ru*

Ключевые слова: учебное сотрудничество, школьная адаптация, первоклассники

Школа – это новая среда, где дети сталкиваются с новыми правилами, требованиями и взаимодействием со сверстниками. Учебное сотрудничество помогает детям задать нормы взаимодействия с коллективом, работы в группе, развивает навыки коммуникации и когнитивные способности. Особую актуальность приобретает формирование у первоклассников навыков учебного сотрудничества, поскольку они являются важнейшим фактором успешной адаптации к школе. Адаптационный этап для первоклассников – это не просто «привыкание к школе», а ключевой период развития ребенка, который имеет огромное значение для его успешной учебы и дальнейшей жизни. Адаптационный этап помогает заложить основы для успешного обучения в будущем. Именно в это период формируется учебное сообщество – это группа детей, которая способна самостоятельно организоваться для совместной работы, которая не достижима для них в отдельности. Учитель создает условия для такого сотрудничества, но не участвует в работе напрямую, но при необходимости, по просьбе детей, вступает с ними в работу.

Учебное сообщество решает ряд педагогических задач:

1. Обеспечивает эмоциональную поддержку, для первоклассников бывает страшно взяться за что-то новое и высказать свои мысли о незнакомом, учебное сообщество создает бережную среду, где ребенок чувствует себя уверенно, получая поддержку от сверстников.
2. Является источником мотивации, для многих детей. Взаимодействие со сверстниками – ключевой фактор для включения в учебный процесс сохранения интереса к учебе.

3. Развивает навыки обучения, сотрудничество со сверстниками, а не работа под руководством взрослого, наиболее эффективный способ освоения новых знаний и умений.
4. Формируются социальные навыки, дети учатся взаимодействовать, общаться, решать конфликты.
5. Развивать децентрацию, сотрудничество в группе учит ребенка понимать точку зрения другого, действовать с позиции другого, как интеллектуально, так и эмоционально.

Наиболее эффективный период для формирования учебного сообщества – начало первого класса, на данном этапе закладываются нормы и правила для дальнейшего обучения в школе и нахождения в социуме [5].

Адаптация ребенка к школе является неотъемлемой частью учебного процесса. Для большинства первоклассников период перехода от дошкольного к школьному обучению является не простым, связанный с новыми правилами и требованиями, сменой образа жизни, и режима. Умение сотрудничать помогает более мягко преодолеть этот переход, чувствовать себя уверенно, быстрее адаптироваться к новой среде.

Навыки учебного сотрудничества являются важнейшими процессами для первоклассников, они помогают не только уметь правильно выражать свое мнение, но и находить разницу своих способов действий, координировать их и выстраивать совместную работу. Учебное сотрудничество выстраивает фундамент для адекватной и дифференцированной самооценке.

Вопросами учебного сотрудничества занимались многие отечественные и зарубежные авторы, среди них выделяются труды таких педагогов и психологов как: В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. и др.

Исследование было проведено в одной из московских школ города Москвы. В нем приняли участие 52 ученика 1-х классов, со средним возрастом 7–8 лет. Участников исследования разделили на две группы: контрольную группу (27 человек) и экспериментальную группу (25 человек).

На констатирующем эксперименте была проведена диагностика по проективной методике «Дерево» автор Д. Лампен (в адаптации Л.П. Пономаренко) для оценки успешности адаптации ребенка в начале школьного обучения. Так же была проведена диагностика с помощью субтеста, выполнявшаяся на материале пространственных задач: из 5 разноцветных геометрических фигур. Два ребенка были перекрыты ширмой одному давался образец узора, второй – действовал по его инструкции, с возможностью задавать любые вопросы, но не имея права посмотреть на узор. После выполнения задания дети менялись ролями

и складывали новый узор. Данный субтест позволил диагностировать интеллектуальную оставляющую совместного действия: способность учитывать позицию партнера. Инструкции диктующего оценивались по степени ее адресованности: **высший уровень адресованности** достигался теми детьми, чья инструкция обеспечивала успешность действия партнера. Инструкция **среднего уровня адресованности** давала партнеру возможность сложить узор, хотя бы отчасти напоминающий образец. Инструкция **низшего уровня адресованности** не содержала практически никаких ориентиров для действия партнера: диктующий как бы забывал, что исполнитель не видит образца [6].

В ходе формирующего эксперимента были разработаны задания для формирования учебного сотрудничества. Задания созданы на основе стартового образовательного модуля «Первый раз, в первый класс» автор А.Б. Воронцов и включают в себя такие предметы как: литературное чтение, математика, окружающий мир. Задания были адаптированы под более короткие сроки прохождения программы и включали в себя: задания – ловушки, групповые задания, в которых ученикам приходилось высказывать разные позиции и договариваться, задания на отработку правил работы в парах и группах, на умение грамотно соглашаться и возражать.

На данном этапе исследования учащимся предлагалось выполнять данные задания во время урока. Изначально задания были направлены на знакомство детей друг с другом, на снятие эмоционального напряжения и сплочения. Далее задания строились на учебном материале и несли более предметный характер. В ходе выполнения заданий вместе с учениками формировались и отработывались правила для работы в группе и парах, использование знаков согласия/не согласия.

После проведения формирующего эксперимента повторные диагностики экспериментальной группы по методике «Дерево» показали повышение результатов в сторону комфортной и нормальной адаптации, так же увеличилось число детей с показателями «общительность и дружеская поддержка». Результаты повторной диагностики с помощью субтеста показали увеличение количества детей со средним и высшим уровнем адресованности. Большинство учащихся из экспериментальной группы достигли более высокой сформированности навыка учебного сотрудничества, чем учащиеся из контрольной группы.

По итогам проведенного исследования, мы сделали такие выводы:

1. Для нормальной адаптации необходимо формировать навыки учебного сотрудничества;
2. Для эффективного формирования навыков учебного сотрудничества являются задания – ловушки, групповые задания, с высказыванием разных позиций и необходимостью договариваться, задания

на отработку правил работы в парах и группах, задания на умение грамотно соглашаться и возражать, задание на укрепление умения использования знаков.

Формирование учебного сотрудничества у первоклассников – это ключевой элемент успешной адаптации. Оно не только помогает детям с социально-эмоциональными и академическими задачами, но и закладывает фундамент для их дальнейшего развития и успешной школьной жизни.

Результаты данного исследования, которое направленно на формирование у первоклассников навыков учебного сотрудничества в процессе адаптации, могут быть полезны для учителей первых классов при адаптационном периоде.

Литература

1. *Воронцов А.Б.* Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова. – М.: Издательство Рассказов, 2004. – с. 304.
2. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
3. *Нежнова Т.А.* Динамика “внутренней позиции” при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. 1988. № 1. С. 50–61.
4. *Цукерман Г.А.* Предметность совместной учебной деятельности // Вопр. психол. 1990. № 1. С. 41–49.
5. Цукерман Г.А. Учебное сообщество – путь к учебной самостоятельности // Методист. 2003. № 6. С. 55–56 // Психология обучения. – 2004. – № 4. – С. 22.
6. *Цукерман Г.А., Елизарова Н.В., Фрумина М.И., Чудинова Е.В.* Обучение учебному сотрудничеству // Вопросы психологии 1980–1997. С. 35–43.

Formation of educational cooperation skills among first-graders in the process of adaptation to school

Orzhekhovskaya A.D.

Master's student,

Moscow State University of Psychology and Education,

Moscow, Russian

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 and Education,

Moscow, Russian

e-mail: SaninaSP@mgppu.ru

Keywords: educational cooperation, school adaptation, first graders

Искусственный интеллект как катализатор изменений в образовательных отношениях

Рогожин С.Ю.

*преподаватель, Казанский (Приволжский)
федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ),
г. Казань, Российская Федерация*

ORCID: [https:// orcid.org/0009-0008-4552-2204](https://orcid.org/0009-0008-4552-2204)

email: p-gp@yandex.ru

Ключевые слова: педагог, социально-коммуникативная компетенция, ИИ, чатбот

В последние годы статусу профессии педагога уделяется особое внимание. Проведение разноплановых форумов, профессиональных конкурсов и педагогических олимпиад вносит вклад в популяризацию профессии среди современных выпускников педагогических вузов. Однако ситуация с педагогическими кадрами остается острой для системы образования по всему миру. ЮНЕСКО (UNESCO) сообщает, что к 2030 году во всем мире нехватка педагогов составит 44 миллиона [5], в России же в октябре 2023 года была обозначена нехватка в 11 000 педагогов [1]. Среди причин, по которым молодые педагоги избегают систему образования, в первую очередь выделяют эмоциональное общение. Проведенное исследование в октябре 2023 года Московским государственным психологом-педагогическим университетом (МГППУ) показало, что основной причиной профессионального выгорания является взаимоотношения в коллективе [2]. Можно предположить, что возникающие проблемы взаимоотношений в коллективе между молодым педагогом и более опытной коллегой имеют почву, основанную на разрыве поколений. Часто типичные представители школьного коллектива – опытные педагогические работники, воспитывавшиеся в другой стране. Новые же представители учителей – люди, рожденные в условиях глобальной цифровизации. Однако, стоит учитывать, что педагогу приходится взаимодействовать не только с коллегами, но и с другими участниками образовательного процесса: администрацией, детьми и их родителями. В виду этого формирование социально-коммуникативной компетенции педагога становится особенно актуальным, а средством формирования этой компетенции, отвечающим тенденциям сегодняшнего мира, выступает цифровой помощник на базе искусственного интеллекта (ИИ) «СороККа».

Ключевым понятием исследования является социально-коммуникативная компетенция (СКК), которую вслед за И.В. Зотовой, мы определяем как совокупность на стыке социальной и коммуникативной

компетенций, которая отражает умение эффективно взаимодействовать с окружающими, обеспечивает овладение социальной реальностью с помощью коммуникативных механизмов и дает возможность влиять на свое поведение и окружающих в среде, где происходит общение [3]. Теоретический анализ современных исследований показывает, что необходимы исследования пути формирования СКК молодых педагогов в связи с нарастающей тенденцией к раннему профессиональному выгоранию и преждевременному окончанию педагогической карьеры. Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации чатбота на основе ИИ «СороККа», как инструмента формирования СКК молодых педагогов. Под чатботом понимается интерактивная диалоговая система между платформой (мессенджером), которая являет собой виртуального преподавателя, и пользователем, молодым учителем [4]. Структура чатбота «СороККа» организована в виде взаимосвязанных блоков. Каждый теоретический блок включает краткие видео лекции, тестовые задания, открытые вопросы и педагогические задачи, требующие решения в медиаформате. Практический блок представлен педагогическими кейсами, которые также требуют медиа подхода к решению. «СороККа» осуществляет анализ собранных данных на основе алгоритмов обработки естественного языка (NLP) и предоставляет пользователю процентное выражение корректности выполнения задания, оставляя возможность повторного выполнения после ознакомления с рекомендованными материалами из списка литературы.

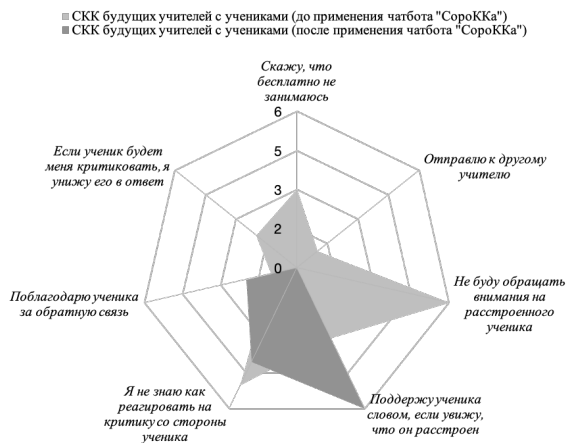


Рис. 1. Социально-коммуникативная компетенция учителей до и после применения чатбота «СороККа»

Для проведения исследования по формированию СКК педагога был выбран метод глубинного интервью в виду того, что он предполагает нарратив респондента, воплощающий индивидуальный опыт учителя. Интервью было логически поделено на 4 модуля по количеству участников образовательного процесса: администрация, коллеги, учащиеся и их родители. На рисунке 1 графически представлена часть серий проведенных глубинных интервью с учителями, а именно диагностика сформированности СКК педагога при взаимодействии с учащимися. Рисунок 1 представлен диаграммой частоты встречаемости признаков социально-коммуникативной компетенции учителя при взаимодействии с учащимися до и после применения чатбота «СороККа». До применения чатбота на основе ИИ, в ответах педагогов наблюдаются признаки холодности, отчужденности и расчетливости. Ответы респондентов демонстрируют неготовность педагогов решать вопросы, связанные с пониманием особенностей коммуникации с детьми среднего школьного возраста. Причинами таких проявлений могут скрываться в теоретических пробелах в области возрастной психологии, а также в недостатке навыков педагогической коммуникации. После внедрения чатбота «СороККа» в практику педагога, стоит отметить отсутствие в ответах холодности и расчетливости со стороны учителей в сторону обучающихся. В ответах респондентов пропали такие элементы, как материальная составляющая образовательного процесса, унижения чести и достоинства учащегося. Тенденция проявления педагогического тепла и эмпатии отражается и в приемах (активное слушание, «Я-техника» и др.), которые учителя используют, проектируя беседы со школьниками. Более того, в ответах педагогов прослеживается частое прибегание к благодарности учащегося, что также может являться индикатором сформированности социально-коммуникативной компетенции.

Результаты проведенных интервью свидетельствуют о наличии у респондентов понимания социальной значимости профессии педагога и важности социальных контактов с участниками образовательного процесса. Тем не менее, следует подчеркнуть, что не все аспекты СКК находят отражение в речевых прогнозах респондентах, что делает цифровой инструмент «СороККа» своевременным для регенерации «слепых» зон компетенции. Результаты настоящего исследования могут иметь важное практическое значение для разработки стратегии эффективного взаимодействия между педагогом и участниками образовательного процесса, профилактики раннего педагогического выгорания и укрепления имиджа учителя.

Литература

1. Адлейба С. Школы высчитывают дефицит учителей / С. Адлейба. – Текст: электронный // Коммерсантъ. – 2023. – 05.10.23 – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6282634?ysclid=ls6dp2z0yk386344392>

2. Березина Т.Н., Деулин Д.В., Сечко А.В., Розенова М.И. Взаимосвязь профессионального выгорания с показателями возраста и характеристиками образовательной среды // Психология и право. 2023. Том 13. № 3. С. 193–210.
3. Зотова, И.В. Сущность и характеристика понятия “Социально-коммуникативная компетенция” / И.В. Зотова. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67–1. – С. 111–115.
4. Cahn, J. Chatbot: Architecture, design, & development / J. Cahn. – Text: direct // University of Pennsylvania School of Engineering and Applied Science Department of Computer and Information Science. – 2017.
5. UNESCO Institute of Statistics. The teacher we need for the education we want. The Global imperative to reverse the teacher shortage. Fact sheet, October, 2023 URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387001.locale=en>

Artificial intelligence as a catalyst for changes in educational relations

Rogozhin S. Yu.

lecturer,

Kazan (Volga region) Federal University (KFU)

Kazan, the Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4552-2204>

email: p-gp@yandex.ru

Keywords: teacher, socio-communicative competence, AI, chatbot

Системно-деятельностный подход к ученикам начальных классов как методологическая основа работы молодых педагогов

Саватеев В.А.

студент,

*Филиал ФГБОУ ВО «Владивостокский
государственный университет» в г. Уссурийске,
г. Уссурийск, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0591-2058>

e-mail: savateevvladimir09@gmail.com

Сурменко М.С.

*Преподаватель Филиала ФГБОУ ВО «Владивостокский
государственный университет» в г. Уссурийске,
квалификация Исследователь. Преподаватель-исследователь*

44.06.01 Образование и педагогические науки,

г. Уссурийск, Российская Федерация,

e-mail: marsur@mail.ru

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, компетентность молодых педагогов начальных классов, принципы системно-деятельностного подхода, методы системно-деятельностного подхода, активные методы обучения

В современном обществе образование играет ключевую роль в формировании личности и развитии интеллектуального потенциала страны. В связи с этим перед системой образования стоит задача не только передать знания, но и научить детей самостоятельно мыслить, принимать решения и адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Одним из эффективных методов достижения этой цели является применение системно-деятельностного подхода в обучении.

Системно-деятельностный подход основан на идее о том, что обучение должно быть организовано таким образом, чтобы ученики активно участвовали в процессе познания, а не просто пассивно воспринимали информацию. А.Н. Кузибецкий подчёркивает, что «системно-деятельностный подход выступает научно-методологической основой для разработки требований к личностным, метапредметным и предметным результатам обучающихся, освоивших программы начального и основного общего образования» [2, с. 83].

Особенно актуальным становится применение системно-деятельностного подхода для молодых педагогов, которые только начинают свой профессиональный путь. Они сталкиваются с рядом трудностей, связанных с адаптацией к новым условиям работы, поиском эффективных методов обучения и установлением контакта с учениками. Эти

трудности отражаются на качестве их работы. Н.В. Румянцева выявила проблему формирования универсальных учебных действий у младших школьников [3]. Методы обучения системно-деятельностного подхода являются надёжным инструментом преодоления этих трудностей.

Проведённый нами опрос учителей начальных классов показал, что большинство из них, 54%, положительно оценивает профессиональную компетентность своих молодых коллег, 31% – средне, и только 15% опрошенных считает, что подготовка новичков – на низком уровне. Следовательно, опытные учителя начальных классов положительно воспринимают появление молодого специалиста в школе, что указывает на готовность сотрудничать и помогать ему. Однако сам молодой специалист должен иметь надёжную методологическую подготовку для того, чтобы справляться с обязанностями, которые зависят только от него.

В данной статье мы ставим задачу актуализировать знания о сущности системно-деятельностного подхода для молодых специалистов.

Системно-деятельностный подход предполагает ориентацию образовательного процесса на формирование универсальных учебных действий (УУД) у учащихся. Педагог исходит из теоретического положения, что личность формируется в деятельности, поэтому он применяет такие методы обучения к ученикам, которые обеспечивают их активное включение в разнообразные формы деятельности, поощряет их самостоятельность, формирует у них чувство ответственности за результаты своей деятельности.

Основными принципами системно-деятельностного подхода являются: принцип деятельности, принцип вариативности, принцип творчества, принцип психологической комфортности, принцип целостности, принцип непрерывности [1]. Если педагог руководствуется этими принципами, на уроке возникает доброжелательная атмосфера, способствующая самопроявлению младших школьников и развитию их личности. На рисунке 1 представлены предполагаемые нами результаты соблюдения педагогом начальных классов принципов системно-деятельностного подхода.



Рис. 1. Результаты соблюдения принципов системно-деятельностного подхода

Системно-деятельностный подход предполагает применение на уроках в начальной школе следующих методов обучения: метод проектов, мозговой штурм, творческая мастерская, кейс-метод, игра, интервью, дискуссия и другие [4]. Учителя начальных классов, которые приняли участие в нашем опросе, поделились способами, которые помогают им организовывать активную деятельность учеников: интерактивные методы, групповая работа, театрализация, творческие задания, эксперименты, конкурсы, ролевые игры.

Для более детального знакомства с системно-деятельностным подходом молодым педагогам начальных классов целесообразно пройти курсы повышения квалификации, посетить уроки более опытных учителей, владеющих методами организации активной деятельности детей на уроках, изучить научную литературу по соответствующей теме.

Таким образом, теоретические положения системно-деятельностного подхода являются ориентирами для молодых специалистов, как им планировать и проводить свои уроки. Практические методы этого подхода гарантируют вовлечение учеников начальных классов в познавательную деятельность на уроке. Основной задачей современного урока является создание условий для проявления самостоятельности младших школьников, что приводит к формированию у них универсальных учебных действий, необходимых для успешного освоения образовательных программ на последующих этапах обучения.

Литература

1. *Анисимова Е.С.* Применение системно-деятельностного подхода на различных этапах урока // Вопросы педагогики. 2021. № 4–1. С. 27–29. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_45616766_51989419.pdf (дата обращения: 28.08.2024).
2. *Кузибецкий А.Н.* Системно-деятельностный подход: авторская трактовка и нетрадиционные аспекты применения // Достижение обучающимися образовательных результатов на основе системно-деятельностного подхода: методики и эффективные практики: Материалы XXII Международных педагогических чтений, Волгоград, 2022. С. 82–93. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_49406438_33765847.pdf (дата обращения: 15.09.2024).
3. *Румянцева Н.В.* Модель развития готовности студентов – будущих учителей к реализации межпредметной интеграции как способа формирования универсальных учебных действий младших школьников // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 6 (50). С. 56–59. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35155635_61175362.pdf (дата обращения: 19.09.2024).
4. *Сапельникова В.Г., Куренкова В.Е., Рассохина Е.Н.* Использование активных методов обучения как средства реализации системно-деятельностного подхода по ФГОС НОО // Актуальные вопросы современной науки: Сборник статей VII Международной

научно-практической конференции, Пенза, 2023. С. 168–170. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_54009710_39639413.pdf (дата обращения: 04.10.2024).

System-activity approach to primary school students as a methodological basis for young teachers' work

Savateev V. A.
student,

*The branch of Vladivostok State University in Ussuriysk,
Ussuriysk, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0591-2058>
e-mail: savateevvladimir09@gmail.com

Surmenko M.S.

*teacher of the branch of Vladivostok State University in Ussuriysk.
Research teacher 44.06.01 Education and pedagogical sciences,*

*Ussuriysk, Russian Federation,
e-mail: marsur@mail.ru*

Keywords: system-activity approach, competence of young primary school teachers, principles of system-activity approach, methods of system-activity approach, active teaching methods

Лидерство как черта педагога организации образования Российской Федерации

Салменкова М.В.

*канд. пед. наук, доцент кафедры
педагогики и межкультурных коммуникаций*

*НАН ЧОУ ВО «Академия маркетинга и социально-информационных
технологий-ИМСИТ», г. Краснодар, Россия*

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-5564-3348>

e-mail: salmenkovavm@mail.ru

Ключевые слова: лидерство педагога; самооценка педагогических работников; отношение к педагогическому труду; критерии лидерства педагогов; педагогический стандарт; социальная направленность личности педагога; организационные качества педагога; педагогический труд в России

Актуальность исследованию придает сочетание требований стандарта и необходимости, продиктованной временем в повышении лидерских качеств педагогов. Новизну статье придает социологическая основа, на которой базировалось исследование лидерских качеств студентов, получающих образование по направлениям педагогической деятельности, осуществляющих педагогическую деятельность. Методологией исследования выступили социологический и функциональный метод. Результатами исследования явился вывод о потребности дальнейшего изучения лидерских качеств студентов, в ходе получения образования выбранного педагогического профиля и предположение о начале нового этапа российского образования, в котором педагог подходит к участию в образовательном процессе на основе четкого понимания своей цели, роли и задач, требующих решения.

Изучение рассматриваемой темы предпринималось неоднократно. Наиболее существенные исследования предприняли Е.Н. Кучина [1], Л.В. Ануфриенко [2], Р.В. Валяева [3]. Нами проводилось исследование рассматриваемой тематики в разрезе лидерства работников, вовлеченных в различные сферы деятельности в рамках образовательных организаций – психологов и менеджеров и осуществлялся сопоставительный анализ на основе данных полученных в ходе социологического исследования осуществленного на базе организации среднего общего образования [4].

В профессиональном стандарте подготовки педагога, утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н акцент лидерских качеств смещен в сторону формирования навыков управления группами обучающихся с целью их вовлечения в образовательный процесс. Лидерская составляющая педагогического труда подчеркнута задачей умения

ставить и достигать цели воспитания всех обучающихся. Обобщая требования, указанное в профстандарте педагога, можно умозаключить, что лидерство педагогического работника строится на основе сочетания профессиональных компетенций, качеств, характеризующих личность и параметров поведения, проявляемого им при осуществлении профессиональной деятельности. Сочетание трех указанных переменных и показывает способность педагога быть лидером. С целью выявления лидерского потенциала обучающихся педагогов в период с 15 по 26 сентября 2024 г. было проведено анкетирование «Лидер в образовательной организации», в котором приняли участие 118 студентов Академии маркетинга и социально-информационных технологий. Анкетирование проводилось на добровольной основе среди студентов первого курса вуза, выбравших направление «Педагогика». Ответы студентов представляют интерес. 61,5% (72 чел.) ответивших на вопросы – это граждане Российской Федерации в возрасте от 20 до 30 лет. Вторую значительную по объему группу в 18,8% (22 чел.) представляли собой студенты 18 лет. 12% (14 чел.) – это 19-ти летние молодые люди. 91,5% (107 чел.) считают себя жителями города, и лишь 8,5% (10 чел.) проживают в поселках городского типа.

Опрошенные охарактеризовали свою способность строить коммуникацию с учениками, которым они преподают в школах городов Кубани в максимально различной стилиевой манере. Наибольшее число будущих педагогов выбрали для характеристики стиля коммуникации понятие «социально-полезная» 43,6% (51 чел.), компромиссная 33,3% (39 чел.), управляющая 9,4% (11 чел.), избегающая (неконфликтная) 6% (6 чел.), диктаторская 3,4% (4 чел.), интересная 0,9% (1 чел.). Еще на этот вопрос были ответы «не знаю» 1,8% (2 чел.) и «я ученица» 1,8% (2 чел.). Ответы показывают диапазон восприятия своей роли. Подавляющее большинство делает акцент, что получая образование они уже осуществляют педагогическую деятельность. Однако, некоторые не работающие студенты воспринимают себя пока лишь как учеников. Интерес представляет вопрос о степени готовности взять на себя ответственность. Вопрос направлен на указывал ее предмет, предлагая его в вариантах ответов. Принять на себя ответственность могут 21,4% (25 чел.) опрошенных. Подчеркнем, что готовность принять всю полноту ответственности последствий своих поступков и другой сложившейся в образовательной организации ситуации может сильный, уверенный в себе человек. Таких на 1 курсе вуза оказалась чуть больше пятой части от всех обучающихся. Представляется, что это отличный показатель. В ходе дальнейшего анализа ответов, можно сделать однозначный вывод о наличии высокой степени ответственности студентов на этапе начала подготовки к будущей профессиональной деятельности. 56,4% (66 чел.) возьмут ответственность в пределах своих полномочий,

готовность брать ответственность за семью и близких отметил лишь 0,9% (1 чел.) Ответы «не знаю» 15,4% (18 чел.) и «не буду брать» 6% (7 чел.) подтвердили, что в ходе осуществления педагогической деятельности появляется ответственность, в то время как у лиц, не имеющих педагогического опыта это качество отсутствует.

43,6% (51 чел.) опрошенных отмечают полное удовлетворение условиями труда и 64,1% (75 чел.) не мыслят сменить работу. Материальное удовлетворение отмечают 11,1% (13 чел.). Лишь 14,5% не удовлетворены материально. Характеристика отношения к материальной стороне исполняемого труда важна в силу того, что лидер выступает организатором процесса обучения и создания оптимальных условий самореализации. Результат ответа на этот вопрос подтверждает мысль о том, что личность, выбравшая путь педагогической деятельности наделена лидерскими качествами в значительной мере. Студенты, по мере приобретения профессиональных навыков, проявляют высокую заинтересованность в работе в направлении получаемого образования. Наличие параметра, свойственного лидеру вне зависимости от рода занятости – личная смелость, будущие педагоги оценили скромнее, чем способность брать на себя ответственность: «да» – 34,2% (40 чел.); «нет» – 14,5% (17 чел.); «не знаю» – 48,7% (57 чел.); «не всегда» – 0,9% (1 чел.); «по ситуации» – 0,9% (1 чел.); «смотря в чем» – 0,9% (1 чел.). Полностью

Проведенное исследование актуализирует изучение развития качеств лидера у будущих педагогов в ходе дальнейшего обучения. Ответы на анкетирование показали заинтересованность будущих педагогов в получении профессиональных знаний и любовь к профессии, причем как к преподаваемым дисциплинам, так и детям, вне зависимости от места работы: в вузе, организации среднего профессионального образования или школе. Результаты проведенного опроса позволяют предположить начало нового этапа в развитии образования в России, обусловленного пониманием педагогами своей роли в формировании граждан России и способности нести за это ответственность.

Литература

1. *Кучина, Е.Н.* Педагогическое лидерство как ресурс развития системы образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук / Е.Н. Кучина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 6–1. – С. 141–146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-liderstvo-kak-resurs-razvitiya-sistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 26.09.2024).
2. *Ануфриенко, Л.В.* Понятие лидерства в педагогической науке / Л.В. Ануфриенко // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е. – 2011. – № 7. – С. 71–75.

3. *Валяева, Р.В.* Педагогическое лидерство как ресурс развития системы образования и объект измерения // Вестник МГПУ. Сер. Современный колледж. – 2022. – № 3 (3). – С. 49–58.
4. *Парасочко, Е.В.* Изучение лидерских качеств у психологов-менеджеров / Е.В. Парасочко, М.В. Салменкова // Инновационная наука. – 2018. – № 12. – С. 192–195.

Leadership as a trait of a teacher of the educational organization of the Russian Federation

Salmenkova M.V.

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Academy of Marketing and Socio-Information Technologies
Krasnodar, Russia*

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-5564-3348>

e-mail: salmenkovavm@mail.ru

Keywords: teacher's leadership; self-assessment of teaching staff; attitude to pedagogical work; criteria for teacher leadership; pedagogical standard; social orientation of the teacher's personality; organizational qualities of the teacher; pedagogical work in Russia

Восстановительный подход в деятельности классного руководителя по обеспечению условий становления ценностно-смысловой сферы подростков (13–16 лет)

Светозарова О.С.

магистрант,

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9156-1889>

e-mail: o.s.svetozarova@gmail.com

o.s.svetozarova@sch777.ru

Теплова А.Б.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры юридической
психологии и права факультета юридической психологии,*

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8539-7016>

e-mail: abteplova@mail.ru

Ключевые слова: восстановительный подход, ценностно-смысловая сфера, ценности, подростки, условия становления ценностно-смысловой сферы подростков, воспитание

В XXI веке усложняется бытие человеческого рода и каждого отдельного человека – появляется необходимость в дифференцированной системе управляющих практической деятельностью человека духовных сил. Просвещение значения ценностей и смыслов в жизни общества – важная потребность нашего времени. В словаре по этике под редакцией И.С. Кона смысл жизни определяется как регулятивное понятие, присущее любой развитой мировоззренческой системе, которое оправдывает и истолковывает свойственные этой системе моральные нормы, показывает, во имя чего необходима предписываемая ими деятельность [5]. В наши дни в условиях частнособственнических отношений, человеческая деятельность выступает не как свободная, а как отчуждённая от людей сила. Процессы глобализации неизбежно приводят к тому, что результаты и продукты деятельности человека превращаются в нечто не зависящее от человека, люди устанавливают отношения друг с другом стихийно и не могут контролировать их. Общественный мир, созданный человеком, становится враждебным ему и властвующим над ним, а сам человек вынужден так или иначе приспособливаться к этому миру. Человек деперсонифицируется, поскольку общественные отношения приобретают форму отношения вещей. Эти обстоятельства порождают скептические и пессимистические представления о смысле жизни,

в крайних своих проявлениях представляющих отрицание ценностного сознания как такового. Кризис ценностно-смысловой сферы общества проявляется в извращенных представлениях о природе нравственности таких как абсолютизм, авторитаризм и необходимо влечёт за собой лицемерие, попытки оправдания бесчеловечной действительности мнимыми моральными основаниями. Особое значение приобретает данная проблематика при постановке вопроса о становлении ценностно-смысловой сферы подростков 13–16 лет как ключевого результата воспитания. Становление ценностно-смысловой сферы в подростковом возрасте обусловлено динамикой развития психологических новообразований и неизбежно связано с кризисом развития. Важнейшими предпосылками этого процесса с одной стороны выступает способность личности к рефлексии, с другой – включённость в систему социальных взаимоотношений. Не будет преувеличением мысль о том, что прохождение кризиса развития в подростковом возрасте во многом определено характеристиками социальных взаимоотношений подростка. Острым является вопрос о том, какого рода взаимоотношения предлагает подростку школа. По меткому замечанию Т.В. Бабушкиной «...Человечество научилось получать знания о человеке для использования в утилитарных целях. ...Если мы переводим ребенка в разряд познаваемого объекта, которому прочерчиваем траекторию движения по жизни – то мы можем его устроить в тот или иной институт, мы можем победить единый экзамен... но это не значит, что такие люди будут счастливы в любви, в отношении друг к другу, потому что отмирают смыслы: смысл послужить, смысл доставить радость, чем-то помочь. ... И близость не становится близостью, если она расчеловечена» [1, С.42]. Одной из актуальных задач, стоящих перед школой сегодня, является проектирование программ воспитания, обеспечивающих условия для становления ценностно-смысловой сферы подростка.

В 273 ФЗ «Об образовании» воспитание определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, формирование у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, традиционных российских духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества...» [2]. Очевидно, что воспитание – это процесс целенаправленного создания условий, в которых возможно становление системы ценностей, входящего в жизнь молодого человека.

В современной школе ключевой фигурой реализации воспитательных задач является классный руководитель, роль которого трудно недооценить. Руководство классом – полноценный вид педагогической

деятельности, работа, требующая от педагога включенности, временных затрат и душевных сил. Классный руководитель действует в рамках педагогического (воспитание, помощь ребенку в саморазвитии) и социально-гуманитарного функционала (социальная защита ребенка, его социализация в коллективе). Специфика деятельности классного руководителя в том, что воспитательные задачи он решает не только в отношении отдельного воспитанника, но и класса, как группы воспитанников. Ключевой результат воспитания – становление ценностей и смыслов – требуется обеспечить на двух уровнях: в отношении отдельно взятого воспитанника и в отношении разнородной группы воспитанников, формально объединенных в класс. Миссия классного руководителя заключается в создании условий, при которых становится возможным как развитие воспитанника, так и становление коллектива класса.

В.И. Слободчиков и В.К. Рябцев выделяют три уровня условий, которые задают единство и целостность воспитательного процесса в образовательной организации: общесистемные, внутрисистемные, межсистемные. Межсистемные условия представляют совокупность внешних ресурсов развития воспитательной системы: государственной политики в сфере образования, нормативно-правового обеспечения, системы профессиональной подготовки кадров и социального партнёрства. Общесистемные условия предполагают наличие в образовательной организации образовательной общности, развивающей и воспитывающей среды. Внутрисистемные условия – это формы и способы реализации педагогических позиций воспитывающих взрослых [4]. Именно создание внутрисистемных условий обеспечивает классный руководитель, наделённый ролью «главного» воспитывающего взрослого в системе школьного образования. Постоянство внутрисистемных условий, то что Т.В. Бабушкина называла «микрпедагогикой главных событий» [1, С.39], представляется наиболее значимым для становления ценностно-смысловой сферы воспитанников. Механизм становления ценностно-смысловой сферы призван отразить внутреннюю логику процесса преобразования внешних норм во внутренние ценностно-смысловые ориентиры деятельности. Процесс преобразования внешних норм во внутренние ценностно-смысловые ориентиры деятельности происходит в общении и от качества общения с воспитывающим взрослым и с другими воспитанниками во многом зависит произойдет ли превращение некой нормы в субъективно-значимую ценность или нет, и насколько стабильной будет такая трансформация.

Методологической рамкой, которая обеспечивает устойчивость педагогической позиции классного руководителя и качественно иной характер общения и взаимодействия с участниками образовательного процесса, может послужить реализация идей, ценностей и принципов

восстановительного подхода в деятельности классного руководителя. Идеи, ценности, принципы восстановительного подхода в образовании основываются на идеях восстановительного правосудия. Термин «восстановительное правосудие» следует ассоциировать с парадигмой, которая воплощает ценность социальной справедливости и рассматривать по словам Л.М. Карнозовой как «ценностную и понятийную платформу восстановительных практик» и один из способов минимизации рисков в социальной сфере [2, С. 38–42]. В большинстве ситуаций между участниками образовательных отношений отсутствует криминальная составляющая поэтому в отношении образовательных практик более корректным представляется термин «восстановительный подход». Ценностную основу восстановительного подхода составляют:

- восстановление у участников ситуации способности к пониманию (рефлексии) собственной ситуации и ситуации другого участника;
- принятие участниками ситуации на себя ответственности по её урегулированию;
- не карательный способ реагирования на ситуации, возникающие в образовательной среде, но признание за участниками ситуации способности разрешить ее наилучшим способом на основе взаимных договорённостей;
- ориентация на будущее, забота о будущем, подкреплённая ответственностью участников образовательных отношений: «Что будет делать каждый, чтобы сложная ситуация не повторилась?»;
- прояснение сторонами конфликта собственных ценностных ориентиров, поддержка позитивных изменений, выполнение договорённостей ближайшим окружением.

Восстановительный подход в деятельности классного руководителя может быть реализован в восстановительных программах в форме медиативной беседы с участниками ситуации, семейной конференции, круга сообщества.

Добровольность, нейтральность, информированность, ответственность и конфиденциальность как принципы восстановительного подхода создают прочное основание для качественно иной коммуникации между классным руководителем, воспитанниками и их родителями. Исследователи подтверждают повышение у учащихся, которые включены в восстановительные программы способности к волевой и эмоциональной саморегуляции, самоопределению, отмечают, что использование восстановительных практик в школе способствует более эффективно формированию культуры взаимодействия с окружающими людьми у участников образовательных отношений в силу того, что восстановительные программы способствуют созданию атмосферы, в которой

каждый воспитанник чувствует, что он значим, к его мнению прислушиваются, он включён в сообщество класса [6].

Реальное бытие, развитие, функционирование человека протекают в некой среде и потому его сущность может быть выявлена только при рассмотрении его жизни в этой среде. Современная школа представляет собой ту среду, в которой пять дней в неделю от шести до десяти часов проводит современный подросток. Сам по себе этот факт сопряжен с большой ответственностью педагогического сообщества в целом, и учителя, в частности. Учитель, классный руководитель оказывается на передовой во взаимодействии с воспитанником – подростком. Осознанная перестройка собственного профессионального мышления, осознание ценности собственной профессиональной деятельности и собственной роли в том, какая картина мира формируется у ученика – это обязательные маркеры устойчивой педагогической позиции воспитывающего взрослого. Базовые принципы и ценности восстановительного подхода в образовании позволяют укрепить педагогическую позицию учителя, классного руководителя. Классный руководитель, организуя события совместной школьной жизни, неизбежно транслирует воспитанникам смыслы, ценности, принципы. Возможно предположение о том, что глубинное принятие ценностей восстановительного подхода учителем влияет на характер коммуникации с воспитанниками, определяя ее диалогичность и рефлексивность.

Теоретико-методологические положения, рассмотренные выше, могут лечь в основу восстановительной программы, ориентированной на актуализацию ценностей-целей и ценностей-средств в процессе коммуникации воспитанников с классным руководителем, который занимает устойчивую педагогическую позицию, основанную на соблюдении принципов нейтральности, добровольности, конфиденциальности и уважения. Проект может быть актуален для группы подростков 13–16 лет, со следующими психологическими проблемами: низкая учебная мотивация, неудовлетворённость потребностей в самореализации, низкий самоконтроль, страх ответственности, чувство вины и переживание того, что не оправдали ожидания учителей, родителей, стресс, разочарование в реальности.

Гипотезы проекта:

- базовые принципы и ценности восстановительного подхода влияют на педагогическую позицию взрослого и отражаются на особенностях профессиональной коммуникации с воспитанниками;
- такие характеристики коммуникации как безопасность, недирективность, рефлексивность, диалогичность, обусловленные принципами и ценностями восстановительного подхода могут быть одним из условий становления ценностно-смысловой сферы подростков.

Для оценки эффективности проекта планируется провести эмпирическое исследование психосоциальных эффектов реализации восстановительной программы «Круг сообщества класса» в деятельности классного руководителя по обеспечению условий становления ценностно-смысловой сферы подростков 13–16 лет.

Литература

1. Бабушкина Т.В. О щедрой радости детства. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь, 2009.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] URL: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) / Консультант-Плюс (consultant.ru) (Дата обращения: 22.09.2024).
3. Карнозова Л.М. Введение в восстановительное правосудие (медиация в ответ на преступление) [Текст]: монография / Л.М. Карнозова; Ин-т государства и права Российской акад.наук. – Москва: Проспект, 2014.
4. Рябцев В.К., Слободчиков В.И. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации [Электронный ресурс]// Психолого-педагогические исследования Т. 14.2022. URL: Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации // Психолого-педагогические исследования – 2022. Том 14. № 3 | PsyJournals.ru (Дата обращения: 22.09.2024)
5. Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981.
6. Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review/Constanze Weber, Leen Vereenoogh//International Journal of Educational Research Open – 2020. – Vol.1. – DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100009

Restorative approach in the work of class teacher on creating conditions for formation of teenagers' value-semantic sphere

Svetozarova O.S.

*MA student,
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9156-1889>

e-mail: o.s.svetozarova@gmail.com

o.s.svetozarova@sch777.ru

Teplova A.B.

*PhD in Pedagogy, associate professor,
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8539-7016>

e-mail: abteplova@mail.ru

Keywords: restorative approach, value-semantic sphere, values, adolescents, conditions for formation of adolescents' value-semantic sphere, education

Влияние функциональной грамотности на успеваемость и жизненную подготовленность обучающихся

Соколовский Ю.К.

магистрант,

Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка (БГПУ им. М. Танка)

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: urijsokolovskij781@gmail.com

Ключевые слова: функциональная грамотность, компетенции, обучение, обучающиеся

Одной из важнейших задач современного образования является формирование сочетаний знаний содержания учебного предмета, компетенций обучающихся, развитие умений применять знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности. Одним из основных понятий, позволяющих адаптировать образовательные практики к потребностям общества, является функциональная грамотность. Этот термин включает не только базовые навыки чтения, письма и математики, но и умения применять эти знания и навыки в реальных жизненных ситуациях.

Функциональная грамотность объединяет в себе умение использовать знания и навыки в различных жизненных условиях. Это требует от обучающихся не только теоретических знаний, но и практических умений, способности критически мыслить и решать жизненные проблемы в быстро меняющемся обществе.

С педагогической точки зрения, развитие функциональной грамотности становится важной целью, поскольку она обеспечивает обучающихся инструментами, необходимыми для успешной самостоятельной жизни. Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течении жизни знания, умения, навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений (А.А. Леонтьев) [1].

В ходе исследования была проведена диагностика компетенций обучающихся, было выявлено что функциональная грамотность является системообразующим компонентом формирования географических и метапредметных компетенций учащихся. Для применения диагностических процедур были применены количественные и качественные показатели, с помощью которых можно дать оценку деятельности. Главное – необходимо оценивать не личность ребенка, а его работу

с учетом тех условий, в которых она выполняется. Главную роль играет целенаправленное изменение условий обучения как целостной системы, чем обеспечивается эффективное управление процессом усвоения знаний, а также развития необходимых умений.

Второй составляющей процесса считается сочетание процессов диагностики и самооценки. В ходе диагностики выбраны 2 показателя: уровень обученности (методика П.И. Третьякова) и изменения в компетенциях учащихся (методика Н.В. Науменко, Э.В. Какарека) [2; 3]. Из 4 видов мониторинговых показателей (когнитивный, функциональный, личностный, этической), были выбраны функциональные качества компетенций, поскольку они являются универсальными для использования в других дисциплин, т.е. метапредметными.

Таким образом, при диагностике обученности была проанализирована степень сформированности географических компетенций, а при диагностике функциональных качеств – метапредметных.

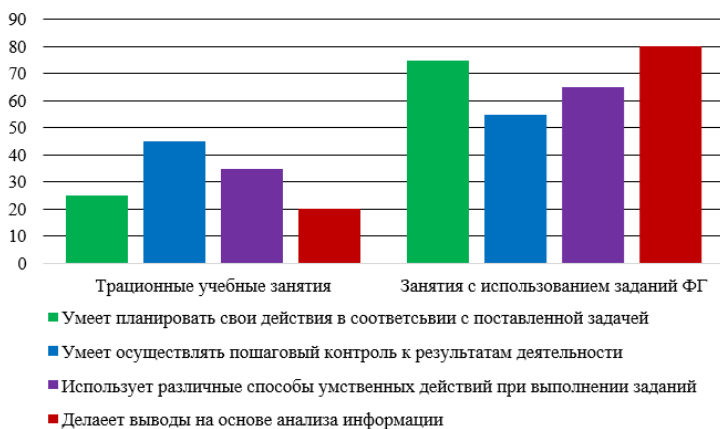


Рис. 1. Уровень обученности учащихся при проведении традиционных занятий и занятий с использованием заданий по ФГ

В результате проведения занятий с использованием заданий по функциональной грамотности был оценен уровень обученности учащихся (по сравнению с традиционными уроками). На диаграмме (рис. 1) видно, что в результате применения заданий увеличилось количество учащихся по всем уровням.

Обучающиеся с высоким уровнем функциональной грамотности демонстрируют лучшие результаты в учебе и преодолевают трудности, связанные с обучением. Они более уверенно выполняют задания,

требующие анализа, синтеза информации и практического применения знаний. Это обусловлено их способностью находить, обрабатывать и использовать информацию в реальных задачах. Например, в работе, сфокусированной на развитии функциональной грамотности, обучающиеся могут участвовать в обсуждениях актуальных социальных проблем. Это не только углубляет их понимание темы, но и развивает навыки критического мышления и аргументации.

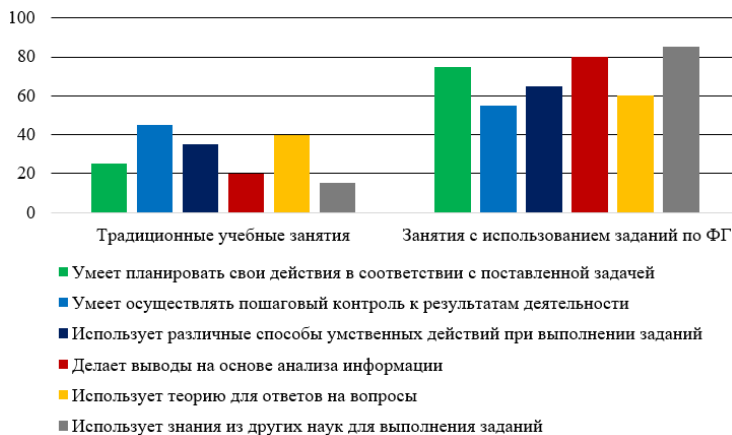


Рис. 2. Метапредметные компетенции учащихся при проведении традиционных занятий и занятий с использованием заданий по ФГ

Однако для реализации занятий с применением заданий по функциональной грамотности необходима тщательная подготовка педагогов. Педагоги должны быть готовыми к постоянному обучению и развитию. Они играют ключевую роль в создании образовательной среды, способствующей развитию функциональной грамотности, и могут значительно повлиять на мотивацию и заинтересованность обучающихся.

В условиях современного общества, где навыки самостоятельного и критического мышления становятся все более важными, развитие функциональной грамотности следует рассматривать как одну из приоритетных задач образования. Главная цель педагогов – не просто передать знания, но и вооружить обучающихся навыками, которые помогут им не только в учебе, но и в жизни.

Также стоит отметить, что успешное развитие функциональной грамотности не ограничивается рамками учебного заведения. Важную роль играют и семья, и общество, которые могут поддерживать обучающихся в их стремлении к знаниям. Родители и опекуны могут способствовать

критическому мышлению и практическому применению знаний в повседневной жизни, создавая дополнительные возможности для обучения вне классов.

Таким образом, функциональная грамотность становится неотъемлемой частью образовательного процесса, играя ключевую роль в подготовке обучающихся к вызовам современного мира. В конечном итоге, развивая функциональную грамотность, формируется не только компетентные, но и социально ответственные личности, готовые к активному участию в жизни общества.

Литература

1. *Кемельбекова, Г.А.* Особенности формирования функциональной грамотности учащихся по предметам гуманитарного цикла / Г.А. Кемельбекова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 6–9.
2. *Науменко Н.В., Какарека Э.В.* Технологический подход в обучении студентов как средство развития метапредметных компетенций будущих педагогов. – 2020 – № 1. – С. 60–66.
3. *Науменко, Н.В., Какарека, Э.В.* Технологический подход в обучении студентов как средство развития метапредметных компетенций будущих педагогов. / Н.В. Науменко, Э.В. Какарека // Географія. – 2020. – № 1. – С. 31–37.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Э.В. Какареку.

The impact of functional literacy on students' academic performance and life readiness

Sokolovsky Y.R.

master's student,

Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University,

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: urijsokolovskij781@gmail.com

Keywords: functional literacy, competencies, training, students

Инновации в педагогической практике системы общего и профессионального образования будущего

Стрегло М.А.

студент специальности

*«Начальное образование» Федеральное государственное
образовательное учреждение высшего образования*

«Мариупольский государственный университет имени А.И. Куйбиджи»

e-mail: m.streglo@mail.ru

Научный руководитель – Сухинина-Болотова О.В.

преподаватель кафедры педагогики

и начального образования

Аннотация. В статье рассматриваются организационные подходы к организации образовательного процесса.

Ключевые слова: образование, инновации, внедрение, практика, педагогика

Развитие систем высшего и среднего образования требует от педагогической науки и практики изучения и внедрения современных технологий и новых методов обучения детей и подростков. Основной характеристикой инновации является ее способность влиять на общий уровень профессиональной деятельности педагогов и расширять инновационные образовательные возможности в образовательных учреждениях и регионах. Образовательная инновация – это процесс создания, внедрения и распространения новых идей, инструментов, методов обучения и управления в образовательной практике, результатом которого является повышение показателей результативности компонентов образовательной структуры и превращение системы в образовательную. качественно другое состояние.

Видно, что только путем постоянного совершенствования системы образования, основанной на научных принципах, повышения профессионального уровня учителей, повышения квалификации учителей, трансформации современных методов обучения, мы сможем успешно решить проблемы обучения, воспитания и развития детей и подростков.

Основная функция образования – развитие человека. Образование должно предоставить каждому учащемуся адекватные возможности для приобретения следующих условий для развития и подготовки к жизни: Знания о человеке, природе и обществе, способствующие формированию научной картины мира как основы мировоззрения и выбора направления будущего, объем практической деятельности; опыт общения, психология, эмоциональность, физическая сила и трудовая

деятельность создают условия для формирования основных интеллектуальных, трудовых и организаторских навыков и умений, необходимых в повседневной жизни.

Одним из способов повышения эффективности систем образования является внедрение инноваций в практику. Внедрение инноваций в образовании – сложный процесс, предполагающий постепенное обновление и совершенствование содержания, методов, инструментов и приемов обучения, что, безусловно, влияет на качество учебного процесса.

К. Ангеловских, Н.В. Горбунова, А.В. Лоренсов, М.М. Поташник, Н.Р. Юсуфбеков и другие исследователи, занимающиеся вопросами инновационного обучения (А. Арламов, М. Бургин, И.М. Дичкивская, В. Журавлев, В. Загвяз, Н.А. Николс и др.) [2, 5, 7] стремятся интегрировать новые понятия в педагогике с полезными, прогрессивными, позитивными, современными и передовыми.

Инновация в процессе обучения означает внесение нового в содержание, методы и формы обучения и обучения, организацию совместной деятельности преподавателей и студентов [3, 13, 9].

Под инновациями в обучении подразумеваются инновации в новых методах обучения, методах организации обучения и методах оценки достижений обучения. Например, открытие профессиональных классов, парковых школ, игровых навыков, репетиторства и т. д.

Под управленческими нововведениями следует понимать инновации, направленные на привлечение специалистов к управлению образовательными учреждениями, а также различные планы организации управленческой и хозяйственной деятельности: маркетинговые исследования образовательных учреждений; формирование проблемных групп и отделов внутри учреждения; комитет директоров и менеджмента с практическими функциями; создать структуру взаимодействия; интернета и школы; внедрить талоны в систему повышения квалификации.

Инновации в подготовке и переподготовке образовательных кадров должны учитывать новые методы преподавания, новые способы организации курсов и новые программы переподготовки, направленные на изменение требований к качеству образования: создание сетевых структур создания комплексных междисциплинарных курсов подготовки. Новые профессиональные группы (менеджеры образования); эксперты, преподаватели техникумов) [2, 6, 8].

Инновации наиболее успешно внедряются в относительно небольших коллективах (от 500 до 1000 человек), что позволяет легче морально подготовить сотрудников к нововведению и быстрее пробуждает энтузиазм и веру в успех. Заметим, что при внедрении необходимо планировать риски: как отмечают М. Мескон, М. Альберт и Ф.

Хедури, каждые две организационные инновации заканчиваются неудачей (т.е. риск составляет 50%).

Очень важен процесс внедрения инноваций в вузах [1, 10, 11, 12, 13] для подготовки будущих учителей к инновационной деятельности, которая предусматривает:

1. включение содержания педагогики в общие курсы и программы, методические и специальные предметы («Образование», «Психология», «Новые информационные технологии», «Методика преподавания специальных предметов», «Основы педагогического мастерства»);
2. Направление учебных курсов по формированию у студентов самостоятельной познавательной деятельности и применению инновационных навыков в будущей профессии);
3. Открытие специальных курсов (по выбору): «Общие основы преподавания инноваций», «Инновационный процесс образования», «Инновационная модель преподавания в зарубежной школе» в рамках курса подготовки будущих учителей-лингвистов;
4. Включение исследовательской работы в рамках различных мероприятий; психолого-педагогических и методических дисциплин, а также писать курсовые, дипломные, магистерские и научные книги по смежным темам;
5. Привлекать будущих учителей к реализации программ всех уровней, связанных с инновациями в предмете и/или средствах преподавания; выполнение.

Поэтому данная система подготовки будущих учителей к инновационной деятельности направлена на формирование у студентов потребности в применении педагогических инноваций в своей профессиональной деятельности. Она реализуется путем постепенного усвоения психолого-педагогических, методических и профессиональных знаний об особенностях использования инноваций в профессиональной деятельности, их интеграции в содержание профессиональной педагогической подготовки будущих учителей и студентов, овладевающих навыками использования инноваций в профессиональной деятельности. Обеспечить интеграцию теоретических основ педагогики, практической деятельности, образовательной практики и научно-исследовательской работы в области инноваций.

Литература

1. *Ангеловских К.* Учителя и инновации: Книга для учителя: Пер. с Македон. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. *Воронов М.В.* Профессиональное обучение студентов на основе интегрированных курсов // Инновации в образовании. – 2011. – № 9. – С. 4–15.

3. *Дичкивская И.М.* Инновационные педагогические технологии: учебник. 2-е изд., Перераб. Киев, Академвидав. – 2012. – 352 с.
4. *Загвязинский, В.И.* Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании: сб. науч. тр. – Тюмень, 1990. – С. 5–14.
5. *Зеер Э.Ф.* Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2011. – № 8. – С. 3–15.
6. *Кузьмина Ю.* Компетентностный подход в образовательном процессе высшей школы // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 22–24.
7. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования / Кларин М.В. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.
8. *Назарова Л.И.* Актуальные вопросы развития инновационной образовательной среды вуза // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2011. – № 7. – С. 47–55.
9. *Поляков С.Д.* Педагогическая инноватика: от идеи к практике. – М.: Педагогический поиск, 2007. – 167 с.
10. *Подымова Л.С.* Подготовка учителя к инновационной деятельности. – М., 1995.
11. *Сластёнин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
12. *Хуторское А.В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание. – М.: Издво УНЦ К, 2005. – 222 с.
13. *Юсуфбекова Н.Р.* Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991. – 256 с.

Innovations in pedagogical practice of the system of general and professional education of the future

Streglo M.A.

Student of the specialty

«Primary Education» Federal State

Educational Institution of Higher Education

«Mariupol State University named after A.I. Kuindzhi»

e-mail: m.streglo@mail.ru

Supervisor: – Sukhinina-Bolotova O.V.

Lecturer of the Department

of Pedagogy and Primary

Education

Гендерные идеалы в школьном образовании Республики Тыва (по материалам этнографического исследования)

Субботин С.В.

магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

e-mail: vasilich_1990@mail.ru

Научный руководитель: – Шаповаленко И.В.

кандидат психологических наук, доцент,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

e-mail: irin_vlad@mail.ru

Ключевые слова: гендерная идентичность, воспитательная среда, нравственный идеал, гендерные идеалы, этнопедагогика

В современном обществе в условиях существенных изменений в гендерной культуре и системе гендерных отношений, в том числе размытия границ между гендерами, смешения социальных ролей мужчины и женщины, особую актуальность приобретает проблема становления гендерной идентичности. Важную роль в этом процессе играет наличие неких эталонных образцов, направляющих ориентиров, с опорой на которые будет выстраиваться данный тип идентичности. Такие образцы задаются в рамках гендерных идеалов.

Формирование идеалов в условиях образовательного учреждения требует создания благоприятной воспитательной среды. Особая роль в этом процессе отводится духовной культуре, включая обращение к народному педагогическому опыту, этнопедагогике. Более того, именно с утратой традиций воспитания и народных обычаев связывается в научном и общественном дискурсе возникновение ряда проблем, вставших перед человечеством [4, с. 4]. В этой связи возникает вопрос о возможности внедрения этнопедагогических идей и принципов в процесс нравственного воспитания школьников и создания соответствующей среды, способствующей усвоению ими нравственных ценностей.

Цель настоящей работы – проанализировать вклад конкретной воспитательной среды в формирование гендерных идеалов школьников (на примере образовательных учреждений Республики Тыва). Источником исследования послужили полевые этнографические материалы, собранные автором в ряде сёл Тоджинского кожууна Республики Тыва. Методическую основу работы составили наблюдение и полуструктурированное интервью.

Любой идеал – это всегда некий эталон, высший образец, совершенство. Нравственный идеал, во-первых, содержит в себе конечную цель воспитания и самовоспитания человека, высший образец, к которому тот должен стремиться; во-вторых, способствует формированию поведения, духовного мира, нравственных ориентиров личности, ее отношения к окружающей действительности. К числу нравственных относятся гендерные идеалы – «идеализированные представления о предназначении, поведении и чувствах мужчин и женщин, свойственные данной культуре» [2, с. 162]. Чаще всего они представляют в виде набора качеств, организованных в определенную структуру – образ идеального мужчины или образ идеальной женщины.

Как видно из определения, гендерные идеалы формируются в рамках определенного культурного контекста. В этой связи в фокусе внимания исследователей оказывается, с одной стороны, проблема соотношения современных мужских и женских идеальных образов и традиционных культурных представлений, а с другой – возможности возрождения последних и использования их в практике воспитания подрастающего поколения, что предполагает прежде всего обращение к педагогическому опыту того или иного народа, к этнопедагогике.

Важнейшим условием формирования нравственных идеалов является соответствующая воспитательная среда, в которой они сознательно выбираются. Ее можно определить как «комплекс взаимосвязанных единичными воспитательными целями и взаимодействующих в соответствии с программой воспитания социальных институтов, в рамках которого происходит нравственное, интеллектуальное, эстетическое, физическое развитие и совершенствование личности» [1, с. 11].

В условиях воспитательной среды в процессе формирования нравственных идеалов, как правило, решаются две ключевые задачи. Во-первых, помощь в выборе идеала, обычно реализуемая посредством таких методов, как беседа, пример, лекция, рассказ, диспут. Во-вторых, мотивация и стимулирование самовоспитания в соответствии с выбранным нравственным идеалом. В этом случае используются воспитывающие ситуации, поручение, соревнование и поощрение [1, с. 14].

Одна из важных особенностей воспитательной среды тувинской школы – это размещенные на отдельных стендах «Кодекс чести мужчин Тувы» и «Свод заповедей матерей Тувы». Начиная с 2011 г. в Республике Тыва ежегодно проводятся форумы отцов. Их главной целью является повышение авторитета мужчин в обществе и ответственности отцов за воспитание детей, включая возрождение традиционного понятия «отцовство» [4, с. 39]. Кроме того, в образовательных учреждениях республики функционируют Советы отцов, силами которых организуются различные мероприятия, направленные на воспитание детей

и пропаганду здорового образа жизни среди молодежи. «Кодекс чести мужчин Тувы» был принят в 2012 г. на Втором республиканском форуме отцов. Он представляет собой свод из девяти заповедей, определяющих, каким должен быть мужчина в современном обществе, и призванных регулировать его поведение. Текст Кодекса изучается на классных часах, размещается в общественных местах, вручается юношам при получении паспорта, призыве в армию, при регистрации брака.

Также ежегодно в республике проводятся форумы матерей Тувы. Их целью является обсуждение вопросов укрепления института семьи, повышение социальной значимости материнства и детства, возрождение базовых семейных ценностей на данном историческом этапе [4, с. 40]. Первый форум состоялся в 2014 г., а в следующем году, на втором форуме, был принят «Свод заповедей матерей Тувы». Основная задача данного документа – способствовать укреплению семьи, защита материнства и детства. Он тоже включает в себя девять заповедей, в которых нашли отражения как традиционные, так и продиктованные современными условиями представления тувинского народа о предназначении женщины, материнстве. Его положения так же, как и в случае с «Кодексом чести мужчин Тувы», изучаются на классных часах, он вручается девушкам и женщинам во время важных мероприятий.

Анализ содержания показывает, что оба документа отражают, в сущности, идеализированные представления о том, какими качествами должны обладать современные тувинские мужчины и женщины, принципы воспитания данных качеств. Иными словами, речь в них идет как раз о гендерных идеалах.

Воспитанию нравственных идеалов призвана способствовать дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Улусчу ужурлар» («Народоведение»), разработанная с опорой на духовно-нравственные ценности тувинской народной педагогики и включенная в содержание основных образовательных программ за счет часов внеурочной деятельности. С точки зрения исследуемой проблемы большой интерес представляет курс для 7 класса, реализуемый отдельно для девушек и юношей. Такое разделение обусловлено тем, что в традиционной тувинской культуре распределение социальных функций имеет гендерную специфику и связано с устоявшимися представлениями о роли мужчин и женщин в продолжении рода [3].

Курс для девушек, «Кыстың бүдүжү» (букв. «Девичий нрав»), освещает традиционные правила поведения девочки/девушки в семье, женский этноэтикет и направлен на «воспитание девушки человеком сердечной теплоты, душевной щедрости, способной стать добрым другом, верной спутницей жизни» [4, с. 78]. Целями курса для юношей, «Эр чол» («Мужской путь»), являются: подготовка к роли создателя

домашнего очага, кормильца семьи, опоры и поддержки родных и близких, защитника родины; развитие нравственных качеств; приобщение к традиционным видам хозяйствования [4, с. 78]. Большое значение в обоих курсах отводится воспитанию на основе примера через обращение к биографиям не только выдающихся личностей прошлого и настоящего, но и простых современников, чья жизнь и деятельность могут служить образцом для подражания. В этой связи хотелось бы отметить наличие в школах Тоджинского кожууна стендов «Образцовые мужчины нашего села». На них представлены краткие биографии мужчин, проживающих в данной местности и могущих послужить примером для молодежи в профессиональной и семейной жизни.

Отметим также республиканскую программу по привлечению и поддержке педагогов-мужчин в школе. Отвечая на вопрос о причинах возникновения такой необходимости, большинство наших информантов указали, с одной стороны, на численное превосходство педагогов-женщин, с другой – на важную роль мужчин в воспитании детей, прежде всего мальчиков, которые должны получить «мужское воспитание», особенно если ребенок растет без отца. Кроме того, педагог-мужчина воспринимается как значимый фактор профилактики правонарушений в школе; ему проще найти общий язык с мальчиками и юношами, поэтому именно он скорее всего будет взаимодействовать с ними в случае плохого поведения. Здесь, как нам кажется, немаловажную роль играет еще и тот факт, что традиционно в воспитании мальчиков было важно «создание особенного мужского образовательного пространства» [3]. Портреты педагогов-мужчин также размещаются на специальном стенде.

Таким образом, в образовательных учреждениях Республики Тыва ведется планомерная работа по созданию воспитательной среды, способствующей формированию гендерных идеалов у обучающихся. Своей конечной целью она ставит формирование устойчивых идеалов мужественности и женственности у молодого поколения, а также воспитание в нем качеств высоконравственной личности. Важную роль в этом процессе играет обращение к этнопедагогическим традициям тувинского народа, их адаптация к требованиям современности.

Литература

1. *Гостомыслова С.Л.* Формирование нравственных идеалов старших школьников условиях воспитательной среды общеобразовательного учреждения: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Киров, 2004. – 20 с.
2. *Нечаева Н.А.* Гендерные идеалы молодежи (1999–2014 гг.) // Петербургская социология сегодня. 2017. № 8.
3. *Шаалы А.С., Ондар С.В., Монгуш А.А., Саая А.А.* Из опыта внедрения этнокультурного содержания дополнительных образовательных программ в Республике Тыва [Электронный ресурс] // Современные

проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33213> (дата обращения: 23.09.2024).

4. Этнопедагогические идеи тувинского народа в воспитании: теория и практика. – Кызыл: Издательство Тувинского государственного университета, 2020. – 174 с.

Gender Ideals in School Education in the Republic of Tuva (based on ethnographic research materials)

Subbotin S.V.

Master's student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russian Federation

e-mail: vasilich_1990@mail.ru

*Research advisor: – **Shapovalenko I.V.***

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russian Federation

e-mail: irin_vlad@mail.ru

Keywords: gender identity, educational environment, moral ideal, gender ideals, ethnopedagogics

Proposal for oral presentation title: schooling of adolescents in diverse family contexts

Farhat M.

*Doctor in Education – UCO, France
Catholic University of the West, Angers, France
dr.farhat.marie@gmail.com*

Researcher: – Marie Farhat

Abstract. In today's world, family structures are increasingly diverse and fluid. Many adolescents face challenges as their family dynamics shift – whether due to the breakdown of the nuclear family, single-parent households, or the integration of new family members, such as step-parents or half-siblings. These changes significantly impact adolescents' educational experiences and outcomes, presenting new challenges for schools, parents, and educators.

Drawing on research from my doctoral thesis, this presentation explores the schooling of adolescents within the context of family transformations. It examines the perspectives of key educational actors, including teachers, parents, and school administrators, to better understand how schools can support students navigating complex family situations. The study provides evidence-based insights into how family structures influence adolescents' academic performance and emotional well-being, offering practical recommendations for educators and school leaders.

Keywords: Adolescents in school, family structure, educational trajectory, educational support

Context and Relevance to the Conference

My research aligns with the conference's theme of exploring the family-child-education triangle, focusing on how contemporary family changes influence adolescents' schooling. By examining how different family contexts affect students' academic and social development, this presentation contributes to the broader conversation on how schools can adapt to the growing diversity of family structures. The findings, rooted in doctoral research, offer practical strategies for improving school support systems for adolescents from non-traditional family backgrounds.

In this perspective, my thesis project aims at a more systematic awareness of the educational situation of Lebanese adolescents from Christian communities, confronted with structural changes in their families. The social relevance of this research lies in its thematic choice of family, particularly its evolving structures, which are closely tied to the values of Lebanese society, especially Christian. The study seeks to provide guidance to adolescents, parents, educators, and school administrators regarding the schooling of adolescents facing structural changes within their families.

Furthermore, while numerous researchers have addressed the topic of children and adolescents from single-parent or blended families, particularly in terms of schooling, research in the Middle East, and especially Lebanon, remains sparse. This thesis contributes to a better understanding of Lebanese adolescents' schooling in a Christian context, based on previously unpublished data.

General conclusion

Throughout this work, we can say that certain data have surprised us, and certain discoveries made in the field have changed our way of understanding many of life's problems.

Thus, the interviews we had with the lawyers of the Lebanese Maronite court opened our eyes to the reality of the Lebanese Catholic family, which is experiencing more and more conflicts and unrest. This increase in the number of separations and divorces, although we had an idea, still disturbed us, especially when the official court statistics – usually little disclosed – were transmitted to us. This is an undoubtedly inevitable development, and it remains relatively slow in Lebanese society, particularly Catholic, but it is no less real. Furthermore, the period of confinement due to Covid-19 and the current economic crisis following the October 2019 revolution are two major factors in the breakdown of families, which also surprised us. This is a reality that had escaped us.

Finally, we did not think that Lebanese educational establishments were already so advanced in managing the situations of learners from single-parent or blended families. This “inclusion,” which is being talked about more and more in the Lebanese educational sector, especially in recent years, has really surprised us positively. Through the investigation that we carried out with those involved in the schooling of adolescents – namely the young people themselves, their parents, and their teachers – this inclusion became evident.

Despite the limits of our research, and in view of the strengths of this work, we can reach certain conclusions regarding the different actors in the schooling of Lebanese Christian adolescents from atypical families: the teachers, the parents, and the adolescents themselves.

As for teachers, we can say that they find themselves faced with several responsibilities. First of all, they have to manage the educational aspect such as animation, momentum, programs, teaching methods, and administration. Then, they take care of the supervision of the students and the application of the internal regulations. Finally, they monitor learners from a human point of view: disciplinary, social, psychological. It is in this last aspect that the role of an action unit we propose would come into play. Indeed, a strategy adopted and adapted by the school establishment, which would be centralized in a specialized office, and carried out in a regular and caring manner,

would certainly help adolescents from single-parent and blended families to overcome most academic problems and lead to greater success in their school career. This unit would also allow the administrative, educational, and specialized team to help parents of single-parent and blended families to better monitor and manage the success of their adolescent's school career, both on a personal and academic level.

In summary, communication and collaboration between the school and the single parent would lead to the successful and lasting school integration of their adolescent. Without neglecting the personalized guidance adopted by the establishment, this would help the single parent manage stress, diagnose the difficult situation their adolescent is experiencing, and know how to act with them.

Three recommendations for parents and teachers

1. Benefit from adolescents' creative vision for the future.
2. Create a support office for adolescents and their parents, with a precise protocol.
3. Take a creative look at adolescents.

As for parents, we can say that the single parent should understand the importance of communication with their adolescent's school. Being able to convey their fears, point of view, and expectations is essential for managing the difficult situation they are going through with their adolescent. Furthermore, this single parent should be ready to share their experience and discuss with other parents who are in similar situations, as they are undoubtedly experiencing the same problems and facing the same challenges. This exchange could only be constructive and fruitful, serving to boost the sometimes gray morale of parents overwhelmed by worries and communication difficulties, which prevent them from seeing things clearly with their adolescents.

We can then say that the support of the single parent by the educational establishment will ensure their adolescent(s) better supervision and a more effective presence. In particular, the establishment of a specialized office would listen to single parents, in full collaboration with the educational administration. This would include the creation of a support and advice unit for single parents, in all Lebanese schools, ensuring the link between the different actors concerned, as well as the monitoring of adolescents' school careers when necessary.

As for adolescents, it is important to emphasize that adolescents from single-parent or blended families sometimes suffer from a lack of communication. They will be able to share their questions and problems with specialists, within the structure that their school could offer. They will also be able, if they wish, to testify or listen to other adolescents who share their

situation, in order to feel less alone and to draw strength from these human and psychological resources to face and overcome difficulties.

At the end of this research work and field study, we can only affirm that single parents suffer daily, seeing their adolescent suffer the consequences of a situation they find difficult to manage. These parents need to be supported in their daily struggle, in their journey with their adolescents, and in their search for the best for them.

For these parents and their adolescents, a support office, made up of specialists, should be created in educational establishments in Lebanon. This unit would include experts such as a psychologist specializing in family problems, a social worker, a speech therapist, a psychomotor therapist, and educators specializing in students' difficulties. This office would be open to single parents in particular and ready to welcome them, listen to them, and advise them. There, a complete file would be drawn up per family, taking into consideration all elements that could help better understand the student's situation: family situation, socio-economic situation, academic results, and teachers' reports. Meetings would be held regularly with the student as well as with both parents, so that personalized monitoring is possible and effective.

We observe that a balanced parent, mentally and physically aware of their responsibilities and role, who is regularly in contact with the administration of their adolescent's school, can provide optimal monitoring in a harmonious atmosphere. This is despite all the problems and tensions arising from the family situation. Annie Feyfant, research fellow at IFé (French Institute of Education), rightly states that "educational success is subordinate to the principle of well-being" (Feyfant, 2015, p. 19); well-being of the adolescent, certainly, but also, and above all, well-being of the parent, since the latter determines the first.

As for the future of our population, two contradictory and complementary trends are emerging in Lebanon, within the Christian community.

On one hand, the number of atypical families is increasing. The population of adolescents from these families will therefore increase. But on the other hand, the means implemented to support these young people and their parents, particularly in schools and beyond through the specialized team, are also being developed and strengthened. Consequently, we are moving towards increasingly diverse family models, but in a society that is evolving to better support and welcome them.

Our study on the educational path of Lebanese Christian (Catholic) adolescents according to their family situation presents several interesting perspectives, including:

- **Identifying risk and protective factors:** Our study aimed to identify the risk and protective factors associated with the family situation of adolescents and their impact on their school careers. It would be

interesting to investigate them further, to establish a sort of assessment grid for the risk of failure or dropping out of school for adolescents. This could be inspired by Pierre Potvin's "screening questionnaire for students at risk of dropping out," composed of 33 items with a response scale of four to six levels (Potvin, 2015, p. 51).

- **Developing targeted interventions:** The results of our study can be used to develop targeted interventions to support adolescents from different family situations. For example, a tutoring intervention for adolescents from single-parent and stepfamilies could help strengthen their emotional support and improve their academic performance.
- **Informing public policies:** Our research work can inform public policies regarding support for atypical families, particularly in terms of the education of adolescents. For example, the implementation of national family support programs – especially for atypical families – could serve to improve support and contribute to the academic success of children from single-parent or blended families.

In summary, our study provides important perspectives to better understand the risk and protective factors associated with adolescents' academic success, and to develop targeted interventions and inform public policies regarding family and educational support.

At the end of this work, we return to the title of our thesis:

The schooling of adolescents from Catholic communities in Lebanon with regard to their family context, seen by the different actors involved.

We hope that our research has successfully investigated the situation of school adolescents from Catholic communities in Lebanon by focusing on the perspectives of the adolescents themselves, their parents, and their teachers, taking into account the family context of these young people. It turns out that this family context has a significant influence on the lives of adolescents.

Ultimately, our study constitutes a first step, a modest contribution to the vast field of research on atypical families and their influence on the educational outcomes and careers of adolescents in Lebanon. We hope to see more research carried out on this subject with parents and adolescents from single-parent and stepfamilies, to explore more solutions and the possibility of designing support structures in the educational environment.

An approach involving the administration of educational establishments could also prove interesting, highlighting an actor whose involvement has not been fully explored in this work. Furthermore, it would be interesting to examine peer influence on adolescents from single-parent and stepfamilies in terms of encouragement, support, or harassment, as well as explore the influence of socio-economic factors on the daily lives and perceptions of these adolescents.

References

1. Dewulf, D. (2017), *Helping Your Adolescent Through Mediation*, Bruxelles: of superior boeck.
2. Farhat, M. (2023), *The schooling of adolescents from Catholic communities in Lebanon in light of their family context, as seen by the various stakeholders involved*, Angers.
3. Habets, I. (2011), *Adolescence: when demands for autonomy denounce a lack of belonging*, Family Therapy.
4. Letablier, M.-T. (2011), *Single Parenthood, Same-Sex Parenthood, Transparency in France and Italy*, Paris: L'Harmattan.
5. Segalen, M., & Martial, A. (2013), *Sociology of the family*, Paris: Armand Colin.

Дизайн мышления как инструмент популяризации устойчивого развития

Хмыз А.В.

магистрант,

*Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка (БГПУ им. М. Танка), г. Минск, Республика Беларусь*

e-mail: xmyz98@bk.ru

Ключевые слова: дизайн-мышление, когнитивная визуализация, гексы, устойчивое развитие, обучающиеся

Современные вызовы, стоящие перед обществом, требуют от современного педагога пересмотра подходов к обучению и адаптации к новым реалиям. Педагоги сталкиваются с необходимостью создания образовательной среды, способствующей развитию у обучающихся ключевых компетенций XXI века, среди которых выделяются креативное мышление, эффективные навыки коммуникации и способность к совместной работе. Эти навыки становятся основой для подготовки будущих специалистов, которые смогут справиться с комплексными задачами, связанными с устойчивым развитием.

В целом для современной коммуникации присуща «гибридизация» – смешение жанров, слияние вербальной, визуальной и аудиоинформации. Психологами установлено, что ведущим каналом восприятия информации выступает визуальный. 75% накопления и переработки информации осуществляется через визуальный канал. Свыше 80% информации, усваиваемой человеческим мозгом, – визуальные сигналы. Исследователи отмечают, что доля визуальной информации как источника познания окружающей действительности постоянно возрастает. Так, даже вербальный обычный текст, отснятый (сканированный) цифровой камерой, превращается в электронный объект, который пересылается как обычная картинка [1].

В результате расширения этой тенденции возникают принципиально новые способы цифровой визуальной коммуникации.

Современная информационная и технологическая эпоха ставит новые методологические и практические проблемы в образовании, требующие тщательного изучения синтеза визуального и вербального, изображения и знака.

Необходимо обеспечить обучающимися понимание материала, который строится на многообразии причинно-следственных связей. Для этого необходимо создать условия для глубокой многократной логической переработки информации. Одним из механизмов реализации поставленной цели выступает применение современных визуальных

приемов коммуникации, нацеленных на активизацию познавательной деятельности.

Кен Робинсон писал, что сейчас стоит одна абсолютно новая и весьма насущная задача – предложить формы обучения, поощряющие молодежь к активному участию в решении глобальных экономических и экологических проблем и стимулирующие их к видам экономической деятельности, способствующим устойчивому развитию и возобновлению природных ресурсов планеты, вместо тех, которые истощают и грабят ее недра [3].

Устойчивое развитие предполагает удовлетворение потребностей настоящего без ущерба для способности будущих поколений удовлетворять свои потребности. Оно охватывает такие аспекты, как: 1) экономическая устойчивость; 2) социальная справедливость; 3) экологическая защищенность.

Для популяризации идей и принципов устойчивого развития может вступать дизайн мышления, Дэвид Келли в своей книге «Креативная уверенность» говорит о том, что дизайн – мышление опирается на естественную (и развиваемую) человеческую способность быть интуитивным, находить закономерности и придумывать идеи, которые не только эмоционально привлекательны, но и функциональны[4].

Дизайн-мышление может являться достаточно эффективным средством развития творческого потенциала и умения мыслить нешаблонно. Средством для применения дизайн-мышления могут вступать приемы когнитивной визуализации. Когнитивная визуализация может быть использоваться для объяснения обучающимся сложных, многоаспектных и абстрактных явлений и процессов [2]. К таким сложным явлениям XXI века относится достижение устойчивого развития – сбалансированное переплетение социальной сферы, экономики и окружающей среды.

Был разработан дискуссионный практикум под названием «Конфликты: причины и способы разрешения» с использованием когнитивной визуализации. Этот практикум нацелен на глубокий анализ конфликтов и методов их разрешения, а также на продвижение идей устойчивого развития через применение приема когнитивной визуализации.



Рис. 1. QR-код дискуссионный практикум «Конфликты: причины и способы разрешения»

Практикум состоит из нескольких этапов, что позволяет участникам не только ознакомиться с теоретическими основами, но и получить практический опыт в разрешении конфликтных ситуаций. В начале занятия участники проходят упражнение «Палитра эмоций», которое помогает им выразить свои эмоциональные состояния с помощью цветов и отражает общую атмосферу группы. Данный этап подготавливает аудиторию к открытому обсуждению тематики конфликта и его разрешения.

После этого начинается обсуждение теоретических концепций, включая теорию Р. Плутчика о «Колесе эмоций» и классификацию конфликтов М. Дойча. Участники ведут диалог о причинах возникновения конфликтов и пытаются выделить ключевые аспекты, влияющие на их разрешение. Этот этап подкрепляется использованием когнитивной визуализации, что обеспечивает визуальное представление концепций и способствует лучшему пониманию.

Затем студенты делятся на группы и работают над реальными примерами конфликтных ситуаций, используя прием когнитивной визуализации – гекс. Каждый гексагон помогает визуализировать различные стратегии поведения и разрешения конфликтов, что в свою очередь активизирует познавательную деятельность участников. Группы обсуждают и анализируют примеры, определяя, какие стратегии применялись, и какие могли бы быть более эффективными в контексте достижения устойчивого развития.

Таким образом, практикум служит не только средством изучения конфликтов, но и платформой для популяризации идей и принципов устойчивого развития. Применение когнитивной визуализации в этом контексте помогает студентам увидеть взаимосвязь между конфликтными ситуациями и устойчивостью общества, способствуя формированию у них критического мышления и креативного подхода к решению проблем.

Дизайн-мышление и его элементы, опирающиеся на визуальные приемы, являются эффективными инструментами для формирования у обучающихся креативного мышления и навыков совместной работы. Эти методы стимулируют активное участие студентов в процессах обучения, способствуя развитию их аналитических и критических навыков. Внедрение когнитивной визуализации в практическое обучение не только помогает студентам глубже осваивать теоретические знания, но и готовит их к активной роли в обществе.

Такой подход способствует продвижению принципов устойчивого развития и формированию у обучающихся навыков, необходимых для решения комплексных задач в постоянно меняющемся мире. В результате, студенты становятся более подготовленными к вызовам современности и способны эффективно реагировать на социальные

и экологические изменения, что в свою очередь влияет на формирование ответственного и устойчивого будущего.

Литература

1. Джейми, Н. Эффект визуализации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/91307/> – Дата доступа: 10.09.2024.
2. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей / Н.И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2004. – 288 с.
3. Робинсон, К. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка / К. Робинсон. / пер.с англ. О. Медведь. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 368 с.
4. Келли, Т. Креативная уверенность. Как высвободить и реализовать свои творческие силы / Т. Келли, Д. Келли. // пер. с англ. Т. Землянской / – М.: Азбука Бизнес, Азбука – Аттикус, 2015. – 288 с.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Н.С. Сологуб.

Design thinking as a tool for popularization sustainable development

Нмыз А.В.

master's student,

Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University,

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: xmyz98@bk.ru

Keywords: design thinking, cognitive visualization, hexes, sustainable development, students

Учёт индивидуальных особенностей обучающихся на уроках технологии в 5 классе

Чухлиб А.Ю.

магистрант,

*Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта
(ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»)*

г. Калининград, Российская Федерация

e-mail: nutachu2106@gmail.com

Научный руководитель: – Полупан К.Л.

доктор педагогических наук, профессор,

*Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта
(ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»)*

г. Калининград, Российская Федерация

e-mail: KPolupan@kantiana.ru

Ключевые слова: восприятие, канал восприятия, ведущая перцептивная модальность, индивидуализация

Введение. В современном быстро развивающемся мире человеку ежедневно необходимо обрабатывать огромное количество поступающей из различных источников информации. Зачастую количество получаемой нами информации так велико, что при её восприятии и усвоении возникают трудности. Порой образованный взрослый человек оказывается в подобной ситуации, что же в данном случае можно говорить о детях: ребёнку в современном обществе нужно не только распознать и отобрать достоверную информацию, поступающую из различных источников, но и в полном объёме усвоить школьную программу. Невозможность восприятия информации в том виде, в котором её транслирует учитель, становится одной из часто встречающихся причин учебной неуспеваемости и сниженного интереса к изучению школьных дисциплин. Как правило, большинство педагогов на своих уроках на протяжении всего процесса обучения используют идентичные формы, методы и средства обучения, что является неверной тактикой при организации учебного процесса, т.к. человек воспринимает информацию посредством доминирующего канала восприятия, а у каждого он различен.

Таким образом, для повышения качества образовательного процесса педагогу необходимо определять доминирующий тип ведущей перцептивной модальности. Вышеописанная нами проблематика, а также требования Федерального государственного стандарта основного общего образования определяют актуальность проводимого нами исследования учёта индивидуальных особенностей обучающихся при организации учебного процесса.

Обзор литературы. «Восприятие – сложный процесс приёма и преобразования информации, получаемой при помощи органов чувств, формирующих субъективный целостный образ объекта, воздействующего на анализаторы через совокупность ощущений», – такова трактовка понятия «восприятие» в научных трудах профессора Виталия Александровича Слостёнина [1, с. 181]. Восприятие обучающимся информации на уроке происходит неразрывно с протеканием таких психических познавательных процессов, как память и внимание. В процессе восприятия ребёнком информации формируется целостное представление об объекте, которое появляется при непосредственном воздействии раздражителей на органы чувств [2]. В ситуации, когда педагогу известны индивидуальные особенности обучающихся, ему будет легче разработать материалы к уроку, а также подобрать подходящие для того или иного канала восприятия формы, методы и средства передачи учебной информации. Несмотря на то, что человек воспринимает информацию при помощи зрительного, тактильного, слухового, обонятельного и вкусового каналов восприятия, её обработка происходит посредством ведущего канала. В зависимости от вида преобладающей перцептивной модальности принято выделять три основных категории обучающихся: аудиалы (информация воспринимается на слух либо при чтении текста); визуалы (воспринимают графическую информацию: наглядные образы, изображения); кинестетики (воспринимают информацию, полученную при непосредственном тактильном взаимодействии). Немецким учёным Фредериком Вестером в 1975 году в книге «Denken, Lernen, Vergessen» [3, с. 110] была введена четвёртая группа учащихся «дигиталы, или дискретны». Ведущая перцептивная модальность определяется посредством выявления доминирующей системы анализаторов: аудиальной, визуальной, кинестетической, благодаря этому появляется возможность частично индивидуализировать учебный процесс при взаимодействии с обучающимися через ведущий канал восприятия информации.

Материалы и методы. В рамках проводимого нами исследования был организован формирующий эксперимент, направленный на изучение учёта индивидуальных особенностей восприятия обучающихся на уроках технологии. В данном эксперименте приняли участие 24 обучающихся 5 классов.

Базой для эмпирического исследования нами был выбран МАОУ лицей № 18 г. Калининграда. Для проведения эксперимента были выделены две группы – контрольная (11 человек) и экспериментальная (13 человек). В рамках данного исследования нами проводилась диагностика следующих показателей: ведущей перцептивной модальности посредством выполнения теста Б.А. Левиса и Ф. Пукелика «Тест определения репрезентативных систем (модальностей)», уровня учебной

мотивации при помощи опросника «Диагностика направленности учебной мотивации» Т.Д. Дубовицкой, уровня сформированности познавательной самостоятельности с применением методики «Познавательная активность школьника» А.А. Горчинской и уровня сформированности предметных компетенций обучающихся в области учебного предмета «Технология» в рамках проведения цикла уроков. Диагностика исследуемых нами признаков проводилась в три этапа. Обработка полученных в ходе эксперимента данных проводилась при помощи математического U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования. Данные, полученные в ходе проведения исследования уровня учебной мотивации обучающихся, позволяют нам сделать вывод о том, что в экспериментальной группе, в которой проводились учебные занятия с использованием авторских индивидуализированных заданий, а также учитывались их индивидуальные особенности восприятия транслируемой педагогом информации, наблюдается положительная динамика изучаемого нами признака на всех этапах диагностики. Считаем, что необходимо отметить тот факт, что показатели диагностики уровня мотивации учения в экспериментальной группе значительно превосходят аналогичные показатели в контрольной группе (см. Рис. 1 и Рис. 2).

Таким образом, анализ результатов диагностики уровня учебной мотивации свидетельствует о том, что наш авторский индивидуализированный подход к преподаванию учебного предмета «Технология» доказал свою эффективность в развитии данного признака.

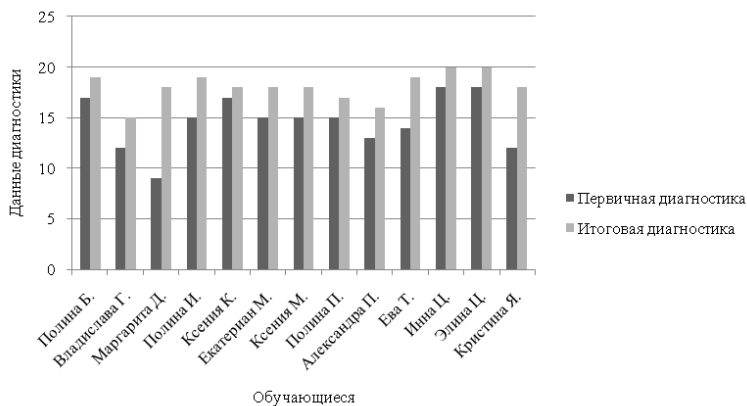


Рис. 1. Данные диагностики уровня учебной мотивации обучающихся из экспериментальной группы

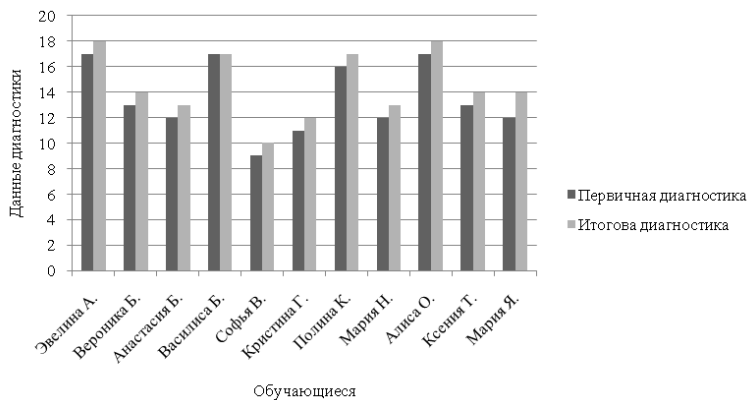


Рис. 2. Данные диагностики уровня учебной мотивации обучающихся из контрольной группы

Также в рамках исследования нами была проведена диагностика уровня сформированности познавательной самостоятельности обучающихся. Анализ данных, полученных в ходе изучения данного признака, показал, что значительная динамика в развитии уровня сформированности познавательной самостоятельности обучающихся наблюдалась в экспериментальной группе, что нельзя сказать о контрольной группе (см. Рис. 3 и Рис. 4). Следовательно, можно сделать вывод о том, что учёт индивидуальных особенностей восприятия обучающихся при разработке методических материалов показал свою эффективность в развитии уровня познавательной самостоятельности.

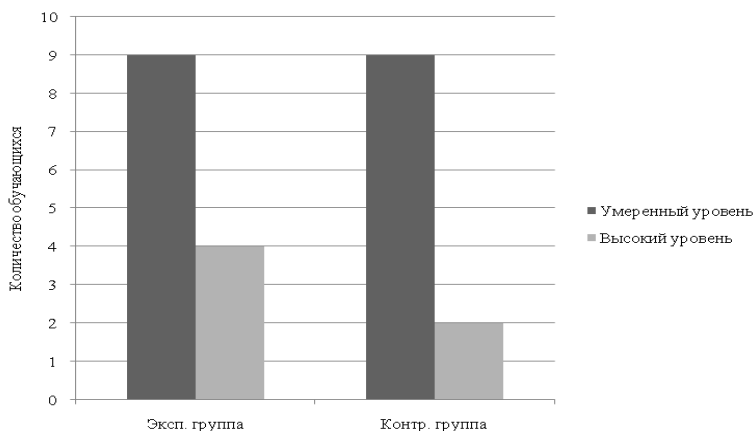


Рис. 3. Данные первичной диагностики познавательной активности

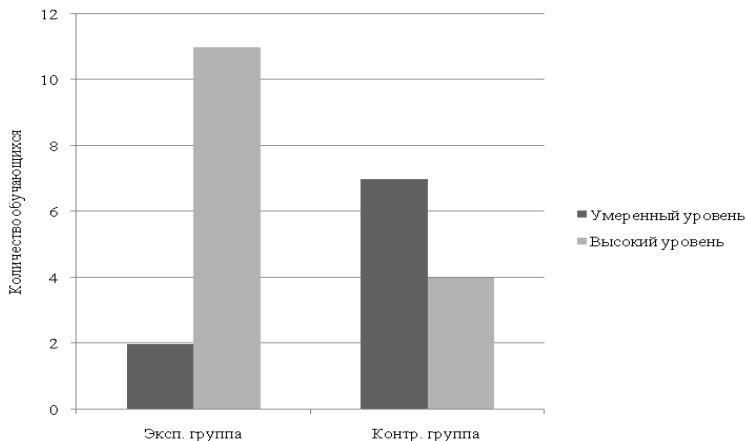


Рис. 4. Данные итоговой диагностики уровня познавательной активности

Проведённый нами анализ динамики учебной успеваемости обучающихся, участвующих в формирующем эксперименте, позволяет сделать вывод о том, что значительный прирост уровня учебной успеваемости по предмету «Технология» наблюдается в экспериментальной группе, что является показателем благотворного влияния использования в образовательном процессе авторских индивидуализированных заданий на развитие предметных компетенций. В контрольной группе, в которой занятия проводились в стандартном режиме без применения авторской методики, показатели уровня учебной успеваемости повысились незначительно (см. Рис. 5).



Рис. 5. Показатели уровня учебной успеваемости

Заключение. В ходе проводимого эксперимента нами было установлено, что положительная динамика развития уровня учебной успеваемости, познавательной самостоятельности и уровня сформированности предметных компетенций обучающихся находится в прямой зависимости от учёта их индивидуальных особенностей при организации образовательного процесса. Данные, полученные в ходе формирующего эксперимента, позволяют сделать вывод, что использование авторских индивидуализированных заданий при организации учебной деятельности обучающихся с учётом особенностей ведущего канала восприятия информации доказало свою эффективность на практике.

Литература

1. Психология: учебник для бакалавров / В.А. Сластёнин, А.С. Обухов. М.: Издательство Юрайт, 2013. 530 с.
2. *Зацепина Е.Д.* О восприятии информации младшими школьниками на уроках технологии // Евразийская педагогическая конференция. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018. № 1. С. 44–46.
3. *Потанова И.Н., Фатеева И.А.* К вопросу о теории обучения, основанной на ведущем канале восприятия, переработки и хранения информации // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65–3. С. 110–114.
4. *Сиротюк А.Л.* Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ Сфера, 2003. 282 с.

**Accounting the individual characteristics
of students when developing subject competencies
in technology lessons in the 5th grade**

Chukhlib A. Yu.

Master's student,

Immanuel Kant Baltic Federal University,

Kaliningrad, Russia

e-mail: nutachu2106@gmail.com

Scientific supervisor: – Polupan K.L.

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,

Immanuel Kant Baltic Federal University,

Kaliningrad, Russia

e-mail: KPolupan@kantiana.ru

Keywords: perception, channel of perception, leading perceptual modality, individualization

Педагогический опыт использования мобильных приложений в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра

Шиповская А.В.

аспирант,

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: Shipovskayaav439@mgpu.ru

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, мобильные приложения, мобильные приложения для детей с расстройствами аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра (РАС) – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии, коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [2].

В настоящее время одним из приоритетных направлений образования является его цифровизация. Использование информационных технологий – планшетов, компьютеров, интерактивных досок, специальных программ – все это является дополнительными средствами обучения, обеспечения жизнедеятельности или для коррекционной работы. За последние несколько лет появилось большое количество мобильных приложений для детей с расстройствами аутистического спектра. В мобильных приложениях и играх реализуется принцип наглядности – используется анимация, видео, изображения.

Мобильное приложение – программное изделие, разновидность прикладного программного обеспечения, предназначенная для работы на смартфонах, планшетах и других мобильных (портативных, переносных, карманных) устройствах [3]. С помощью мобильных приложений специалисты могут индивидуализировать программы обучения, адаптируя содержание и уровень сложности под конкретные потребности ребенка. Игровой формат приложений делает процесс обучения увлекательным и мотивирующим, что способствует более эффективному усвоению материала.

Использование мобильных приложений в коррекционной работе с детьми с РАС имеет ряд достоинств: предоставление разнообразной наглядной информации, визуализация сложных для понимания процессов и явлений при помощи моделирования, индивидуализация процесса обучения в соответствии с особыми образовательными потребностями конкретного ребенка, возможность дистанционного обучения, создание условий для самостоятельного поиска и анализа информации и многое другое.

В настоящее время все мобильные приложения создаются на платформах Android, (Samsung, Xiaomi, Nokia и т.д) и на платформе Ios (Iphone, Ipad). Для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра были разработаны следующие мобильные приложения:

1. АВА Cards. По словам разработчиков приложение представляет собой карманную колоду карточек для работы с аутичными детьми. В приложении есть возможность создавать собственные колоды карточек и добавлять упражнения. Мобильная разработка создавалась совместно с поведенческими аналитиками.
2. «Аутизм: Общение». Бесплатное мобильное приложение было выпущено Центром реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир. Главной задачей этого приложения является помощь в общении людям, которые не могут говорить сами.
3. Autism BASICS. Это приложение, разработанное командой психологов, логопедов, поведенческих терапевтов, направлено на вовлечение детей с аутизмом в совместную деятельность с родителями, педагогами. Приложение включает в себя ежедневные занятия по темам «Алфавит», «Математика», «Первые слова» и др. В блоке «Родительский уголок» представлены видеоролики и материалы с информацией об аутизме, особых потребностях детей данной категории.
4. В рамках нашего исследования было разработано мобильное приложение «Logostick», направленное на развитие связной речи детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста. Мобильное приложение включает в себя библиотеку фоновых изображений и изображений-стикеров по направлениям: развитие импрессивной, диалогической и монологической устной речи. Наше эмпирическое исследование подтвердило, что использование мобильного приложения «Logostick» в работе по формированию связной речи младших школьников с РАС является целесообразным и эффективным [1].

Проанализировав отечественные и зарубежные мобильные приложения для детей с РАС, можно сделать вывод, что такие разработки могут быть использованы в коррекционной работе с детьми с РАС, являются дополнительным источником мотивации при обучении, а также могут осуществлять помощь специалисту и родителям в подборе игровых упражнений, в сборе и обработке статистических данных, полученных в ходе работы с детьми данной категории.

Литература

1. Богданова Т.Г., Шиповская А.В. Развитие связной речи у детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста с использованием мобильного приложения. // Дефектология. 2024. № 3. С. 26. DOI: 10.47639/0130-3074_2024_3_26

2. *Богдашина. О.* Аутизм: определение и диагностика. 1999, –Донецк: Лебедь, 1999. – 112 с
3. ПНСТ 277–2018 Российская система качества. Сравнительные испытания мобильных приложений для смартфонов, ПНСТ от 26 июня 2018 года № 277–2018.

**Pedagogical experience of using mobile
applications in correctional work with children
with autism spectrum disorders**

Shipovskaya A.V.
postgraduate student,
Moscow City University
Moscow, Russia
e-mail: Shipovskayaav439@mgpu.ru

Keywords: autism spectrum disorders, mobile apps, mobile apps for children with autism spectrum disorders

Учёт особых образовательных потребностей учащихся с особенностями психофизического развития при проведении устного опроса и письменных работ

Ярошевич Т.П.

*учитель русского языка и литературы
ГУО «Ждановичская специальная школа-интернат»,
старший преподаватель и соискатель
Института инклюзивного образования БГПУ им. М. Танка
e-mail: tyaroshevitch@yandex.ru*

Современный уровень развития медицины позволяет осуществлять раннюю диагностику первичных нарушений в развитии новорождённых детей, своевременно использовать достижения в области технологий и оказывать раннюю комплексную помощь детям с особенностями психофизического развития (далее ОПФР). При условии реализации командного и междисциплинарного подходов, предполагающих тесное взаимодействие врачей и дефектологов различных специализаций, психологов и родителей, возможно обеспечить качественную реабилитацию разных категорий детей с ОПФР, значительно ослабить негативное влияние «первичного дефекта» и даже вывести часть из них на «путь нормотипичного развития» [1, с. 92]. В условиях диверсификации образования лиц с ОПФР учитель принимает личность конкретного ученика как самоценную индивидуальность и фокусирует своё внимание не на слабых его сторонах, обусловленных индивидуальными особенностями развития, а оценивает актуальное состояние и создает условия для реализации его потенциала [2, с. 22]. Современным критерием диагностики и отправной точкой дифференциации образовательного процесса становятся «инвариантные и вариативные особые образовательные потребности» (далее ООП) детей с ОПФР [3, с. 92]. О необходимости реализации дифференцированного подхода в образовательном процессе с детьми с ОПФР свидетельствуют зарубежные и отечественные учёные, отмечая широкую внутригрупповую вариативность уровня речевого развития всех категории детей с особенностями в развитии (И.В. Королёва, А.Г. Хаустов, С.Н. Феклистова, Н.Н. Баль, С.Е. Гайдукевич, Е.А. Лемех). Анализ выявленных исследователями ООП у различных категорий детей с ОПФР и охарактеризованные в результате проведённого констатирующего эксперимента ООП в области текстовых умений учащихся с нарушением слуха, обучающихся на II ступени общего среднего образования, показал необходимость многоуровневой дифференциации содержания учебного материала, методов и приёмов работы с текстами, форм оценки результатов учебных достижений.

По результатам проведённого исследования были сформулированы рекомендации по использованию гибких форм оценки достижений учащихся с ОПФР в учреждениях общего среднего образования в контексте принципа инклюзии в образовании.

Рекомендации включают специальные условия проведения устных и письменных работ с учётом особых образовательных потребностей различных категорий учащихся и требования к их дифференцированной оценке. Устный опрос, письменные работы по всем учебным дисциплинам предлагается проводить на отработанном на уроках учебном материале, доступном для осмысленного восприятия и воспроизведения учащимися с ОПФР. При наличии в текстах и заданиях для самостоятельных и контрольных работ незнакомых слов и выражений необходимо провести предварительную словарную работу по выяснению понимания их значения учащимися с ОПФР. Все выражения с переносным значением должны быть прокомментированы учителем либо (для учащихся с низким уровнем слухоречевого развития) заменены на выражения с соответствующим явным смыслом. Абстрактные понятия необходимо объяснять с помощью наглядных схем, иллюстрирующих эти понятия, использовать большое количество иллюстраций к одному понятию и привлекать жизненный опыт учащихся.

При проведении устного опроса и письменных работ с большинством учащихся с ОПФР необходимо использовать наглядные и вербальные опоры для воспроизведения учебного материала, «пошаговые алгоритмы действий», образцы выполнения заданий [4, с. 17]. При выполнении заданий на трансформацию и использование усвоенных знаний и умений в нестандартных ситуациях для большинства учащихся с ОПФР требуется помощь учителя.

При написании диктантов рекомендуется:

- при наличии в классе детей с нарушением общей моторики и мелких мышечных движений кисти руки и пальцев, учащихся с низким уровнем слухоречевого развития уменьшить объём диктанта путём исключения фрагментов текста, не несущих ключевую смысловую нагрузку;
- учащимся с сенсорной алалией, афазией, нарушением слуха (низкий уровень слухоречевого развития) заменить диктант на списывание текста с пропущенными орфограммами на правила, предусмотренные программными требованиями.

При написании словарных диктантов и наличии в классе учащихся с низким уровнем слухоречевого развития рекомендуется предлагать на индивидуальных карточках словарные слова с пропусками букв в помощь для их различения при слухозрительном восприятии.

При выполнении контрольных работ по учебному предмету «Русский язык», «Беларуская мова» для учащихся с низким уровнем

слухоречевого развития, расстройствами аутистического спектра (далее РАС) рекомендуется в помощь предложить пошаговый алгоритм выполнения задания в письменной форме, при необходимости с графической визуализацией действий, которые нужно выполнить.

На начальных этапах проведения тестовых контрольных работ по учебному предмету «Русский язык», «Беларуская мова» рекомендуется использование заданий с выбором только одного правильного ответа.

При проведении контрольного изложения по учебному предмету «Русский язык», «Беларуская мова» с учащимися у достаточным уровнем слухоречевого развития рекомендуется самостоятельно либо с помощью учителя провести подготовительную работу в черновиках по составлению плана и выбору ключевых слов и выражений.

При написании изложений учащимися с низким уровнем слухоречевого развития, РАС рекомендуется предложить в помощь готовый план с опорными выражениями или схему полной смысловой структуры текста. В предлагаемой схеме предикации первого порядка составляют план текста, предикации второго порядка являются коммуникативно сильными предложениями и обязательны для воспроизведения, предикации третьего порядка являются коммуникативно слабыми предложениями и их пропуск не влияет на передачу основного содержания текста [5, с. 38]. Данная схема позволяет проследить цельность речевой продукции учащихся, которая оценивается в зависимости от полноты и последовательности воспроизведения смысловой программы текста. При использовании схемы полной смысловой структуры текста учащимися с низким уровнем слухоречевого развития, РАС в качестве опоры допустимо воспроизведение только предикаций первого и второго порядка.

Для учащихся с нарушением слуха, речи, трудностями в обучении, РАС при выполнении письменных работ по учебному предмету «Математика» допускается опора на пошаговый алгоритм действий, образец выполнения задания, опорные конспекты, таблицы, графические модели при выполнении контрольных и тематических самостоятельных работ.

Для учащихся с низким уровнем слухоречевого развития рекомендуется проводить устный счёт с предшествующей записью на классной доске чисел, предлагаемых для счёта, с целью предупредить ошибки, которые могут возникнуть при недостаточной дифференциации учебного материала при восприятии его слухозрительно.

Таким образом, создание ситуации успеха за счёт обеспечения дифференцированной помощи и наличия возможности использовать варианты гибкой оценки результатов учебной деятельности обеспечивают повышение качества образования и стимулируют и повышение мотивации учащихся с нарушением слуха, речи, трудностями в обучении, РАС к учебной деятельности.

Литература

1. *Карабанова, О.А.* Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода [Текст] / О.А. Карабанова, Н.Н. Малофеев // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15, № 4. – С. 89–99.
2. *Гайдукевич, С.Е.* Теоретико-методологические основы методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития [Текст]: монография / С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2023. – 212 с.
3. *Феклистова, С.Н.* Научно-методическая система коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха [Текст]: монография / С.Н. Феклистова; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск: БГПУ, 2020. – 216 с.
4. *Хаустов, А.В.* Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Текст]: метод. пособие / А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная. – М.: ФРИЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.
5. *Воробьева, В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.

**Taking into account the special educational needs of
children with special psychophysical development needs
when conducting oral surveys and written work**

Yaroshevich T.P.

teacher of Russian language and literature

State educational institution “Zhdanovichskaya special boarding school”,

candidate and senior lecturer Institute of Inclusive

Education BSPU named after Maxim Tank

e-mail: tyaroshevitch@yandex.ru

ЧАСТЬ 3.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ И СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Выбор управленческих технологий для создания пространства формирования межнациональной коммуникации учащихся в учреждении дополнительного образования

Башикирова В.Ю.

студент,

*Самарский национальный
исследовательский университет*

имени академика С.П. Королёва,

г. Самара, Россия

e-mail: v.u.bashkirova@mail.ru

Ключевые слова: межнациональный, взаимоуважение, дети, подростки, дополнительное образование, управленческий, пространство, воспитание

Россия является одной из самых крупных в мире многонациональных стран. На территории Российской Федерации проживает более 150 народов, у каждого из которых есть свои уникальные особенности как материальной, так и духовной культуры. Даже Конституция нашего государства начинается словами: «Мы, многонациональный народ Российской Федерации...». Это наша этническая уникальность и элемент национальной идентичности, который мы должны хранить и приумножать.

Сегодня, в момент проведения специальной военной операции, когда ряд социальных и политических вопросов обострен и воспринимается обществом неоднозначно, перед системой образования стоит особо остро вопрос формирования межнациональной коммуникации учащихся в детском и подростковом возрасте, когда личность еще формируется и складывает основные принципы своего мировоззрения. Сегодня наблюдается обострение в области межнациональных конфликтов, некой социальной и этнической дифференциации в детском и подростковом социуме. Об этом красноречиво говорит ряд происшествий, связанный именно с конфликтами на межнациональной почве. В связи с чем, вопросы воспитания взаимного уважения к представителям других народов и этносов, а также чувства гражданской идентичности в условиях образовательного учреждения приобретает особую актуальность.

Вопросы формирования толерантного отношения к представителям других культур и национальностей довольно хорошо исследован в такой литературе, как: Асмолов А.Г. «Мы обречены на толерантность», Богомолова М.И. «Генезис прогрессивных концепций межнационального воспитания детей», Асмолов А.Г. «Толерантность: различные парадигмы анализа. Толерантность и общественное сознание в России». Также тема хорошо исследована в автореферате диссертации на соискание звания кандидата наук Замалетдиновой Зальфиры Исаховны, «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской Академии образования, а также в статье Кареевой Ирины Владимировны, кандидата педагогических наук, доцента кафедры «Философия и история» Академии ФСИН России, по теме «Формирование межэтнической толерантности у школьников-подростков (результаты экспериментальной работы в школе № 39 физико-математического образования г. Рязани).

В данной работе приведено исследование, сделанное на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр внешкольной работы «Поиск» г.о.Самара. Учреждение отпраздновало в апреле 2023 года свое 70-летие, является примеником Дома пионеров Октябрьского района г.о.Самара (носило такое название до 1994 года), ведет обучение детей и подростков от 5 до 18 лет на бюджетной основе по шести направлениям: туристско-краеведческая, социально-гуманитарная, художественная, естественно-научная, художественная, техническое творчество и физкультурно-спортивная. На его базе 26 лет успешно реализуется программа межнационального общения детей и подростков «Самарская горница». Всего за время ее существования выпускниками программы стали около 10 000 представителей разных национальностей, проживающих на территории Самарской области и города Самары. Программа была разработана прежним руководителем учреждения Софьей Беняминовной Железниковой в 90-е годы прошлого века, когда вопрос межнациональной вражды после распада СССР был обострен. Так как на территории региона проживает 157 народностей, всего 4 из которых признаны коренными (русские, чувашы, мордва и татары), а остальные 153 мигрировавшими, данный вопрос для Самары всегда был, есть и будет актуален. Востребованность программы возросла сейчас, когда вопросы межнационального общения, как никогда важны на фоне событий Специальной военной операции.

Новизна данного исследования заключается в рассмотрении путей поиска управленческих решений для создания пространства формирования межнациональной коммуникации учащихся в учреждении дополнительного образования. Задачей его является выбор управленческих технологий для создания пространства формирования межнациональной

коммуникации учащихся в учреждении дополнительного образования. Для определения такой технологии было проведено исследование.

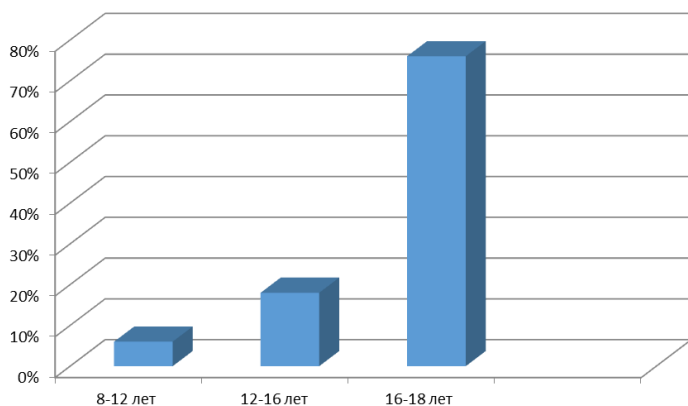
Для проведения исследования было выбрано учреждение дополнительного образования г.о.Самара, на базе которого уже около четверти века ведется релаизация программы межнационального общения детей и подростков «Самарская горница». Для проведения исследования был выбран метод изучения коллективного явления.

Для проведения исследования было выбрано 200 учащихся в возрасте от 8 до 12 лет, 200 учащихся от 12 до 16 лет и 200 учащихся в возрасте 16–18 лет, при численности учащихся в учреждении 2500 человек от 5 до 18 лет.

Первый блок мероприятия был полностью посвящен изучению возраста, когда же формируется это негативное отношение к представителям иной культуры. Для этого всем детям – участникам был задан один и тот же вопрос: что ты испытываешь при встрече с ребенком другой национальности? И варианты ответа:

- желание познакомиться;
- желание не общаться;
- неприязнь.

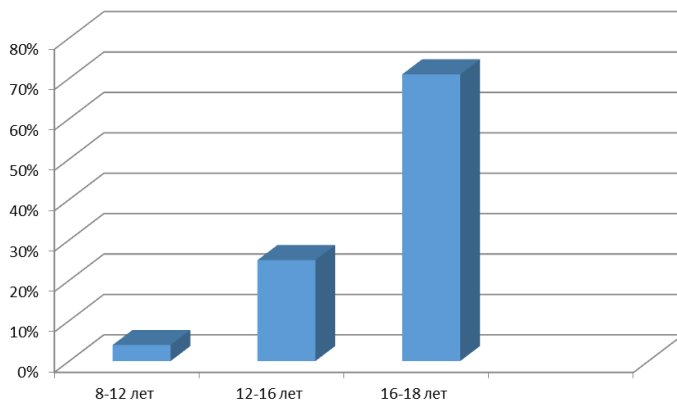
Соотношение возраста ребят, которые ответили «неприязнь» было таким:



Второй вопрос был таким: что ты ощущаешь, если в классе, где ты учишься, появится ребенок, который плохо говорит на русском языке? Ответы были предложены следующие:

- ничего;
- мне его жаль, ведь ему труднее, чем мне;
- мне это неприятно.

И снова мы видим, что ощущение неприязни доминирует в страшем возрасте.



И тут мы видим ту же тенденцию, сопряженную с процессом взросления. Для решения данной проблемы, руководителем учреждения было принято управленческое решение, провести некий педагогический эксперимент: разделить детей на две группы. В первой проводить точечные единовременные занятия для детей и подростков в смешанном национальном коллективе, сформированном из числа участников программы «Самарская горница», во второй же группе был запущен учрежденческий стратегический проект по реализации цикла системных мероприятий, направленных на формирование пространства межнациональной коммуникации учащихся. Обе группы были смешанного возрастного состава от 8 до 18 лет (из числа исследуемых ранее групп).

Для первой группы были проведены три мероприятия:

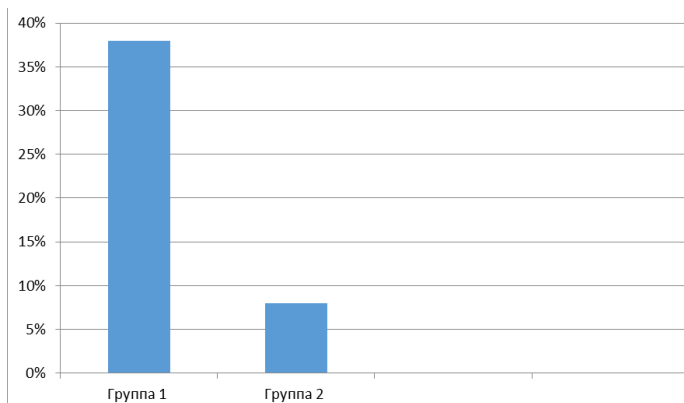
- конкурс национальной песни и танца;
- конкурс национальной кулинарии;
- праздничная онлайн-акция по подготовке видео-поздравлений ко Дню народного единства.

Во второй группе были проведены три группы системных мероприятий:

- игровые (развлекательные программы, мастер-классы по народным играм и т.п.);
- семейные (походы выходного дня, фестивали, мастер-классы);
- творческие (конкурсы, онлайн-акции);
- научно исследовательские (конференции).

Исследование проводилось на протяжении всего 2023–2024 учебного года, в финале его было проведено повторное анкетирование теперь

уже смешанных возрастных групп детей, в результате чего ответы были следующими на первый из ранее поставленных вопросов по поводу неприязни к детям других национальностей:



В каждой из групп было 300 детей, по итогу экспериментального периода результат был таким, как он приведен на гистограмме. Это подтверждает тот факт, что для создания пространства формирования межнациональной коммуникации учащихся в учреждении дополнительного образования необходима управленческая технология в формате стратегического проекта длительного срока реализации, так как только системный подход способен решать подобные задачи. Исключительно синтез разных по своей сути видов работы не только с учащимися, но и их семьями способен реально и продуктивно подействовать на достижение прогресса по обозначенной проблеме.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Мы обречены на толерантность / Асмолов. – М.: Семья и школа, 2001. – с. 32–35.
2. *Педагогика межнационального общения / Уч.Пособие под редакцией Д.И. Латышиной – М. Гардарики, – М. Просвещение, 2004. – 303с.*

**Selection of management
technologies for creating a space for the formation
of interethnic communication of students in
an institution of additional education**

Bashkirova V.U.

student,

Samara National Research University

named after academician S.P. Korolev,

Samara, Russia

e-mail: v.u.bashkirova@mail.ru

Keywords: interethnic, mutual respect, children, teenagers, additional education, managerial, space, upbringing

Социопсихологические представления о семейных ценностях представителей разных поколений: результаты пилотажного исследования

Куливар И.С.

магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5607-2196>

e-mail: kulivar.i@mail.ru

Дворянчикова К.Н.

студент,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9765-1957>

e-mail: dvorianick@gmail.com

Ключевые слова: семейные ценности, стили семейного воспитания, поколения, семьеведение в образовании

Проблематика и новизна

Реалии современной жизни диктуют современному российскому образованию необходимость оперативной корректировки курса в области воспитания детей и молодежи [1]. Вопросы демографического спада, проблематики сохранении традиционных семейных ценностей уже не первый год не только в центре внимания общественности, но и поддерживаются на уровне федерального законодательства Российской Федерации [6]. В школы РФ, начиная с 1 сентября 2024 года, подчеркивая таким образом важность решения проблемы, вводится новая дисциплина для учеников 5–11 классов «Семьеведение», готовятся к внедрению программа и для начальной школы. Реализация данной дисциплины планируется посредством внеучебной деятельности в рамках уже внедренной практики «Разговоров о важном» [4].

При этом у ряда экспертов возникают обоснованные сомнения не в самой правильности в ведения такой дисциплины, а в уровне подготовки педагогов, которую будут реализовывать дисциплину «Семьеведение» в школах: *«Раз есть новый предмет, должны быть и педагоги, которые будут его вести. Но программа была опубликована незадолго до начала очередного учебного года. Очевидно, что специально подготовленных педагогов взять просто неоткуда»*. По заявлению вице-премьера Т. Голиковой, на период, пока не будут подготовлены специалисты, задача будет выполняться преподавателями-историками и педагогами-психологами [4].

Проблематика наличия соответствующих специалистов для работы с детьми в области семейного воспитания, на наш взгляд, поднимает еще один исследовательский вопрос. Образование в Российской Федерации строится на единых стандартах, подходах, объединено единими культурно-историческими ценностями. И в этой связи, признавая наличие многолетних проблем в воспитании поколений времен Перестройки, поколения заимевшие прозападные ценности начала двухтысячных [1], встает вопрос, насколько едино понимание у представителей разных поколений (потенциальных учителей дисциплины «Семьеведение») такого краеугольного понятия как «крепкая семья», которое внесено (но не раскрыто) в Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [6]. В случае, если у представителей разных поколений сформировано понимание семейных традиционных ценностей, которые не соответствуют тем, которые заложены в основы новой дисциплины, это требует, как минимум, внимания, а как максимум – принятия соответствующих мер по нивелированию негативных эффектов такого воздействия.

Анализируя вышесказанное, авторы пришли к необходимости проведения полномасштабного социопсихологического исследования с проведением на первичном этапе пилотажного варианта исследования, который в результате позволит выделить лакуны методологии. В данной статье приводится описание результатов пилотажного исследования.

Цель – пилотажное исследование представлений о семейных ценностях представителей разных поколений.

Объект исследования – семейные ценности граждан Российской Федерации.

Предмет исследования – социопсихологические представления о семейных ценностях представителей разных поколений.

Выборка

В исследовании приняли участие 98 человек в возрасте от 17 до 65 лет (M_{age} 31,48, F 81,63%), проживающие в г. Москве и Московской области. В соответствии с целью и гипотезами исследования выборка разделена на три группы сравнения (Таб. 1).

Таблица 1

Описательные статистики групп сравнения

Подгруппа	Всего	Средний возраст	Женщины (%)	В браке	Наличие детей
Подгруппа 1 (молодежь 17 лет-24 года, не в браке, нет детей)	45	19,03	99,33%	0%	0%

Подгруппа	Всего	Средний возраст	Женщины (%)	В браке	Наличие детей
Подгруппа 2 (молодые взрослые 25–39 лет)	23	31,87	65,22%	65,22%	47,83%
Подгруппа 3 (взрослые от 40 до 65 лет)	30	50,67	76,77%	73,33%	90%

Под «представителями разных поколений» в данном пилотажном исследовании понимаются представители трех групп россиян. К первой подгруппе отнесены представители юношества и молодежи, которые только получают свое профессиональное образование, их становление пришлось на период 20-х годов XXI века (период активных тенденций к разрушению института семьи посредством пропаганды нетрадиционных гендеров, идеологии бездетности и др. [1]), у них пока нет детей, они не находятся в браке. Это потенциальные специалисты, которые уже через 1–5 лет могут стать работниками образования. Во вторую подгруппу вошли представители поколения, чьи «форматирующие годы» пришлись на конец XX– самое начало XXI века (период смены политических, экономических ориентиров; начало бурной цифровизации), некоторые уже создали семьи, имеют детей. Это те люди, которые уже сейчас могут быть в числе тех, кто будет транслировать свое понимание семейных ценностей подрастающему поколению. И третья подгруппа сравнения в данном исследовании – взрослые мужчины и женщины, которые выросли в идеологии СССР, имеют семьи и детей. На данный момент представители данного поколения могут работать и в образовании, а могут и выйти «на пенсию», уступив свое профессиональное место представителям подгруппы 2.

Методы эмпирического исследования

Структурированное интервью (краткая версия для пилотажного исследования) [3].

Методика «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной [5].

Основная **гипотеза** исследования базируется на предположении о наличии статистически значимых различий в представлениях о семейных ценностях у представителей разных поколений. Данная гипотеза имеет комплексный характер, поэтому ее изучение основано на проверке ряда частных гипотез о наличии различий в социопсихологических представлениях о:

1. понятии «крепкая семья»;
2. наличии/отсутствии генерализованных угроз институту семьи;

3. толерантности к новым потенциальным угрозам институту семьи;
4. стратегии семейного воспитания.

Для проверки дополнительных гипотез 1–3 применялся **качественный анализ** обработки данных трех исследовательских вопросов, сконструированных на основе матрицы построения исследовательского интервью [3]. Для проверки 4-й дополнительной гипотезы – **количественный анализ**, а именно: критерий Краскела-Уоллиса (распределение на нормальность не проводилось; (ненаправленная альтернатива, влияние есть, различия между подгруппами в стратегии семейного воспитания неслучайны и объясняются действием фактора на отклик).

В качестве пилотных исследовательских вопросов нами определены следующие:

Таблица 2

Структура вопросов интервью

Исследовательский вопрос	Вопрос интервью
Понимают ли граждане РФ, что такое семейные ценности одинаково?	Что для Вас означает понятие «крепкая семья»?
Как граждане РФ оценивают состояние института семьи на данный момент?	Как вы считаете, находится ли сейчас «институт семьи» в России под угрозой? Если да, то какие основные угрозы Вы бы выделили?
	Считаете ли вы квадрибинг [2] опасной тенденцией в воспитании детей? Обоснуйте свое мнение, пожалуйста.
Какая стратегия воспитания детей должна быть определяющей для нашей культуры (РФ)?	10 вопросов из методики «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной

Исследование проводилось посредством заполнения испытуемыми гугл-формы с ответами в свободной форме (открытые вопросы интервью) и путем выбора одного из четырех ответов методики «Стратегии семейного воспитания» [5]. Испытуемые также сообщали о себе следующую биографическую информацию: полный возраст, пол, семейное положение (в браке/нет), наличие/отсутствие детей.

Результаты

В соответствии с положением теории социальных представлений (Московичи С.) в нашем исследовании контент-анализ материала, полученного от испытуемых в блоке «структурированное интервью», проводилось с опорой на понимание структуры социальных представлений, имеющих ядро и периферию. С опорой на данное теоретическое допущение нами получены следующие результаты (таб. 3).

Таблица 3

**Результаты контент-анализа по исследовательскому вопросу
«Что для Вас означает понятие «крепкая семья»?
в подгруппах сравнения**

	Подгруппа 1	Подгруппа 2	Подгруппа 3
Ядро социального представления	Понимание (в т.ч. готовность выслушать, обсуждать); Любовь (в т.ч. к детям, друг другу); Поддержка (чаще взаимоподдержка; в т.ч. в горести и радости, сквозь года)	Поддержка; Любовь (в т.ч. к детям); Понимание (в т.ч. готовность выслушать, обсуждать); Полная семья.	Генерализованная категория «вместе, единство» (в т.ч. совместное преодоление трудностей, сохранение семейных традиций, общение всех в семье, единомыслии, общие ценности, планы, интересы, досуг); Уважение; Поддержка, опора; Генерализованная категория «длительность»: без развода, вместе в горести и радости.
Периферия социального представления (ранжирование от самого частого к редкому ответу)	Доверие; Чувство безопасности (защита, в т.ч. детей); Забота; Помощь; Дружная; Комфорт; Гармония.	Доверие; Общие интересы, цели; Помощь; Совместные рост; Ответственность; Психическое здоровье; Материальное обеспечение.	Доверие; Забота; Любовь; Понимание; Ответственность; Без идеологии «чайлдфри» и свободы гендера.

Результаты контент-анализа на исследовательский вопрос «Как вы считаете, находится ли сейчас «институт семьи» в России под угрозой? Если да, то какие основные угрозы Вы бы выделили?» показывают, что 35,56% в Подгруппе 1 не признали наличие такой угрозы. Оставшаяся часть испытуемых среди наиболее значимых угроз назвала падение престижа семейной жизни, тенденции к семье с одним родителем, экономические факторы (рост цен на продукты), влияние враждебной идеологии (обесценивание союза мужчины и женщины, пропаганда ЛГБТ, чайлдфри), политическая обстановка, гедонизм. В Подгруппе 2 17,39% испытуемых также не признают наличие угрозы институту семьи («Нет, базовые ценности остаются неизменными»). Среди основных угроз: экономические факторы, фактор погруженности в виртуальную среду, политическая обстановка, упрощенное отношение к процедуре брака,

непонимание ее сакральных смыслов. Подгрупп 3 представлена следующими результатами: угрозы не видят 20%; остальные 80 % отметили влияние вопроса деторождения (чайлдфри, поздние роды, один ребенок в семье, предпочтение карьеры), политическая обстановка, размытие понятия «семейная ценность», экономические факторы, деградация из-за внедрения виртуальной жизни в реальную.

На третий вопрос «Считаете ли вы квадробинг [2] опасной тенденцией в воспитании детей? Обоснуйте свое мнение, пожалуйста» представители юношества и молодежи (Подгруппа 1) в подавляющем большинстве (66,67%) не признали новый тренд «квадробинг» опасным («Нет, так как каждый вправе заниматься чем угодно, если это не приносит вреда окружающим»; «Мне непонятно это движение, но ничего плохого я в нём не вижу»; «Нет, это же просто детское увлечение»; «Нет, это просто модная игра, которую слишком расфорсировали»). В среде молодежи/молодых взрослых (Подгруппа 2) 8,7% не знают, что такое квадробинг, не признают его угрозой 34,78% («Нет конечно. Пора прекращать акцентировать внимание на детских играх и заняться серьёзными вещами»; «Не считаю. Это дети и их увлечения. Оглядываясь назад, в детстве мы так же делали много вещей, которые порицались старшими поколениями»). В группе взрослых испытуемых (Подгруппа 3) о данном тренде не имеют понятия 26,67% («Не знаю, что это. Изъяснитесь по-русски»), 8,7% угрозы не видят, а остальные 64,63% признали высокую степень опасности («Да. Считаю это психически нездоровый поведением»; «Да. Деградация»; «Да, не к чему хорошему это не приведет. Если раньше человек хотел быть ближе к природе -многие ходили в поход. И там находясь в тишине и слушали пенье птиц рассматривали следы диких животных и т.д. Квадробинг – это деградация, притупление мозга, нет не какого развития»).

Анализ результатов применения методики «Стратегии семейного поведения» значимые различия обнаружены только между Подгруппой 1 и двумя другими подгруппами (2 и 3). В юношеско-молодежной среде превалирует тенденция к либеральному стилю воспитания, в то время как испытуемые более старшего возраста придерживаются более разнообразных подходов (авторитарный, авторитетный, либеральный). Индифферентный стиль воспитания значимых оценок не получил.

Обсуждение

Согласно полученным результатам пилотажного исследования можно констатировать, что несмотря на различия в возрасте, в области понимания семейных ценностей у исследуемой выборки есть ряд общепризнаваемых признаков (любовь, поддержка, понимание). Стоит отметить, что у взрослого поколения отмечены сильные

тенденции в понимании неразрывности, нерушимости брака. У самых молодых участников исследования такие ценности не указывались. Можно предположить, что данная ценность формируется в процессе брака, возможно также, что на данный момент развития общества данная характеристика к ценностям брака и семьи не входит.

Некоторую динамику различий в исследуемых представлениях можно наблюдать в оценках представителей разных поколений в отношении угроз институту семьи. Здесь можно говорить о некоторой закономерности: чем старше человек, тем более негативно оценивается актуальное состояние семьи. Интерпретация данных результатов может быть неоднозначной, поскольку это может быть как влияние субъективного опыта семейной жизни, так и установок личности.

Наибольшие различия исследование обнаружило в блоке прогнозирования угроз: молодое поколение отрицает наличие проблематики (на примере феномена квадробинга), но отлично осведомлено о данном явлении. Взрослые негативно и аргументированно оценивают рассматриваемый феномен в качестве фактора риска воспитания, при этом часть данной подгруппы никогда о нем не слышали. Возможно, в данном случае можно говорить о недооценке более молодыми людьми различных рисков современности в области воспитания, семьи.

В части, касающейся оценки стратегий воспитания, результаты скорее ожидаемы и скорее могут интерпретированы авторами как закономерный процесс развития представлений о роли родителя в семье. Стоит отметить, что в зону значимости не попал «инфантильная стратегия», что свидетельствует о разных, но активных позициях родительства, которые выбирают россияне.

Ограничения

В основном исследовании авторы планируют нивелировать артефакты пилотажного исследования за счет увеличения количества выборки, включить в ее состав представителей разных регионов РФ, городских и сельских жителей, увеличить долю мужского пола, а также расширить спектр исследовательских вопросов.

Литература

1. Авелина М.А., Вечерникова Д.В. Актуальные проблемы современного института семьи в России [Электронный ресурс] // Право и управление. 2023. № 6. С. 183–185. DOI: 10.24412/2224-9133-2023-6-182-85
2. Деулин Д.В. Квадробинг – безобидная игра или?... [Электронный ресурс] // Дзен. Просто о психологии. 24.09.2024 / URL: <https://zen.ru/a/ZvJWnwU-dGmT2A8C> (дата обращения: 27.09.2024)
3. Квале С. Исследовательское интервью. – М: Смысл, 2003. – 301 с.
4. Кринж или имба: как уроки семейведения изменили российскую школу [Электронный ресурс] // сайт 78.ru / URL: <https://78.ru/>

articles/2024-10-01/krinzh-ili-imba-kak-uroki-semevedeniya-izmenili-rossiiskuyu-shkolu?ysclid=m1yvyc0qtr873807796 (дата обращения: 02.10.2024).

5. Степанов С.С. Стратегии семейного воспитания // Школьный психолог [Электронный ресурс] // 2000. URL: <http://festival.1september.ru/articles/515683/>. (дата обращения: 02.10.2024).
6. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс] // Документы ленты ПРАЙМ: ГАРАНТ.РУ (garant.ru) / URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=m1w6icowup353591043> (дата обращения: 29.09.2024).

Different generations` sociopsychological representation about family values: results of a pilot study

Kulivar I.S.

Master student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5607-2196>

e-mail: kulivar.i@mail.ru

Dvoryanchikova K.N.

Student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9765-1957>

e-mail: dvorianick@gmail.com

Keywords: family values, family parenting styles, generations

Внешкольное время как ресурс для развития детей в контексте социально-экономического статуса семьи

Остапенко Е.С.

аспирант,

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ),

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: esostapenko@edu.hse.ru

Ключевые слова: Внешкольное время, неструктурированные практики, социально-экономический статус, академическая успеваемость, человеческий капитал

Школа – не единственный источник образования, в последнее время возрастает роль внешкольного времени для успеха во взрослой жизни. В силу того, что внешкольное образование не гарантируется государством, возникает риск неравенства [2]. Разнообразие и качество внешкольного времени формируются родителями и зависят от культурного капитала, социально-экономического статуса (СЭС) семьи и стилей воспитания детей [3]. Вместе с тем, внешкольное время может быть ресурсом, способным компенсировать недостатки основного школьного обучения и нехватку семейного социального и экономического капитала. Так, посещение внешкольных занятий при школе дает более значимый положительный эффект на оценки и поведение в школе для детей с низким СЭС, в сравнении со средним и высоким СЭС [5].

В зависимости от формы организации внешкольной деятельности можно выделить структурированное и неструктурированное внешкольное время. Структурированное внешкольное время – занятия, включающие в себя посещение кружков и секций, которые не входят в обязательный учебный план в соответствии с образовательными государственными стандартами и не дублируют его, но осуществляются по учебным программам под руководством подготовленного взрослого и требуют усилий от учащихся [1]. Неструктурированное внешкольное время – внешкольные практики, включающие разнообразные активности в свободное от учебы время, могут быть как детскими – чтение книг, прогулки с друзьями, спортивные игры во дворе, так и детско-родительскими – путешествия, прогулки, посещение театров и музеев и т.д. Внешкольные практики характеризуются большей свободой выбора и отсутствием оценки и надзора со стороны взрослых.

В структуре внешкольного времени детей из семей с низким СЭС неструктурированное время преобладает над организованным, что

может приводить к отрицательным эффектам на образовательные результаты таких детей [3].

Несмотря на большой массив эмпирических и теоретических исследований в отношении внешкольного времени, нет комплексного рассмотрения неструктурированного времени в контексте структуры внешкольного времени, эффектов на образовательные результаты в разрезе СЭС. Данное исследование призвано внести вклад в актуальные академические дискуссии о внешкольном времени и его потенциале для социальной мобильности и компенсации СЭС за счет повышения образовательных результатов. К образовательным результатам в данном исследовании относятся академические результаты.

Для выявления эффектов неструктурированного внешкольного времени детей на образовательные результаты в контексте СЭС семьи отвечаем на следующий вопрос: какова связь неструктурированных внешкольных практик с академическими результатами для детей, проживающих в крупном российском городе, из семей с низким СЭС в сравнении со средним и высоким СЭС?

Для этого был проведен количественный анализ выявления связи академических результатов с детскими и совместными с родителями неструктурированными внешкольными практиками в разрезе СЭС.

Эмпирическая база исследования – результаты опроса учащихся 4–11 классов из городских школ, проведенного в 2022 году в городе Ярославль (4603 школьников). Выборки репрезентативны для городских и сельских школ – проводился случайный стратифицированный отбор школ с учетом их размера как характеристики социально-экономического статуса образовательной организации.

Анкеты содержат данные социально-демографического характера, а также информацию о структуре внешкольного времени, включая структурированную и неструктурированную деятельность, самоотчеты об академических результатах (оценках).

На Рисунках 1 и 2 представлены основные результаты регрессионного анализа. Значения отношений шансов указывают на сколько процентов интенсивность той или иной практики связана с изменением средней оценки ученика. На рисунке зафиксированы только значимые значения отношений шансов с уровнем значимости <0.05 .

Результаты исследования показывают, что детские и детско-родительские практики по-разному связаны с оценками детей в зависимости от СЭС. Для детей с низким СЭС положительными для отличных оценок в основном являются детские практики: занятия спортом, творчеством и хобби вне кружков и секций, а также чтение книг и только одна детско-родительская практика – совместные с родителями походы

в магазин за покупками. Отрицательно для низкого СЭС связаны прогулки с друзьями и с родителями, а также совместное с родителями выполнение домашних дел.

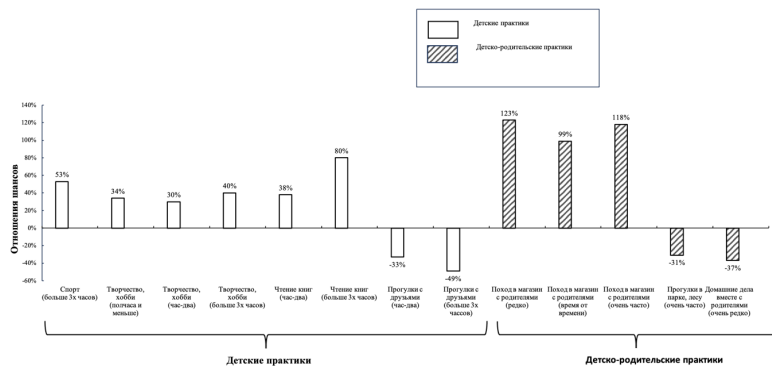


Рис. 1. Результат регрессионного анализа (отношения шансов) с зависимой переменной – успеваемость в школе для учеников с низким СЭС

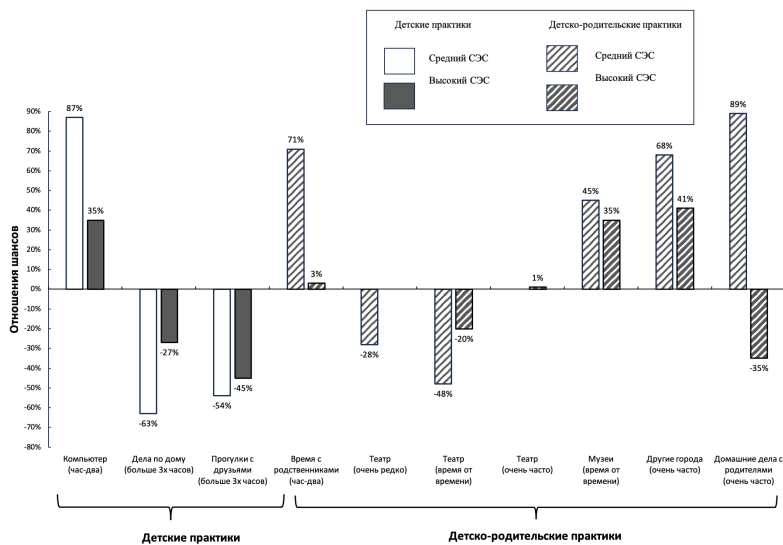


Рис. 2. Результат регрессионного анализа (отношения шансов) с зависимой переменной – успеваемость в школе для учеников со средним и высоким СЭС

В отличие от низкого СЭС, для детей со средним и высоким СЭС положительную связь с академическими результатами показывают детско-родительские практики: время с родственниками, посещение музеев, поездки в другие города, домашние дела с родителями (только для высокого СЭС) и только одна детская практика – время за компьютером. Отрицательно связаны детские практики: прогулки с друзьями и индивидуальное выполнение дел по дому, и детско-родительские – посещение театра время от времени для среднего и высокого, посещение театра очень редко для среднего и выполнение домашних дел с родителями для высокого СЭС.

Выполнение домашних дел не влияет напрямую на высокие оценки в школе, соответственно, мы можем рассматривать домашние дела либо как альтернативное занятие, которые требуют время, либо как процесс, в котором происходит коммуникация и передача опыта и социальных норм от родителей к детям. Для низкого СЭС нет пользы от подобного коммуникативного акта, в то время как для среднего СЭС частое выполнение домашних дел совместно с родителями может принести пользу. Для высокого СЭС много времени, затраченного на уборку, имеет отрицательную связь, так как у высокого СЭС в среднем оценки выше и для повышения шансов на еще более высокие оценки для них, по-видимому, важен другой набор практик.

Прогулки с друзьями понижают шансы на отличные оценки для всех уровней СЭС. Но для низкого СЭС отрицательным фактором являются прогулки даже 1–2 часа в день, в то время как для среднего и высокого СЭС прогулки более трех часов снижают шансы на академический успех. Два фактора могут объяснить выявленную связь. Во-первых, время, которое дети тратят на прогулки с друзьями, можно потратить на занятия, приносящие пользу в академическом плане. Для детей с низким СЭС время, проведенное с друзьями, стоит «дороже» в отношении оценок, поэтому дети, которые не гуляют с друзьями, имеют больше шансов на отличные оценки. Во-вторых, социальная среда у детей с низким СЭС беднее, поэтому общение с друзьями в этой среде даже 1–2 часа связано отрицательно с оценками, в отличие от среднего и высокого СЭС, где среда богаче, поэтому прогулки до 3 часов в день не имеют статистически значимой связи с оценками.

Нахождение в своем социальном окружении может создать ситуацию социальной замкнутости для детей из семей с низким СЭС и слабо развитых взаимодействий с представителями из других уровней СЭС, которые могли бы случаться при более продуктивной деятельности, выходящей за границы родственного и дружеского окружения, поэтому наблюдается отрицательная связь интенсивности детско-родительских практик и академической успеваемости. Данные результаты могут быть связаны с качеством взаимодействия внутри семьи. Положительную

связь посещения магазинов детьми с низким СЭС мы связываем с наличием материальных ресурсов в семье, имеющих положительный эффект на успеваемость в школе, и не сравниваем различия в отношениях шансов для разных уровней частоты посещения магазинов.

Известно, что образовательное неравенство, в первую очередь, связано с неравными возможностями семей, обусловленными СЭС [2]. Так, дети с высоким СЭС получают доступ к более качественному образованию, больше посещают внешкольные занятия, которые не только несут положительные эмоции и увеличивают благополучие детей, но и положительно влияют на академические результаты [4].

Вместе с тем, неструктурированные практики могут компенсировать негативное влияние низкого СЭС на оценки в школе. Можно выделить четыре фактора, опосредующих положительный эффект неструктурированных практик на академический результат. К таким факторам относятся: «продуктивная», развивающая деятельность; время на положительные практики как альтернатива деструктивной деятельности; выход из окружающей социальной среды (то есть, выстраивание социальных сетей, выходящих за пределы низкого СЭС), а также доход семьи.

Актуальность исследования внешкольных неструктурированных практик школьников связана с тем, что данные практики могут влиять на академический успех и развитие личностных качеств детей, а также способствовать преодолению академического неравенства, вызванного СЭС семьи.

Литература

1. *Иванов И.Ю.* Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 6 (2). С. 112–124.
2. *Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В., Филиппова Д.С.* Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. С. 168–188.
3. *Lareau A.* Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life / A. Lareau, University of California Press, 2011. 481 с.
4. *Dumais S.A.* Elementary school students' extracurricular activities: the effects of participation on achievement and teachers' evaluations // Sociological Spectrum. 2006. № 2 (26). С. 117–147.
5. *Posner J.K., Vandell D.L.* Low-Income Children's After-School care: Are There Beneficial Effects of After-School Programs? // Child Development. 1994. № 2 (65). С. 440–456.

Финансирование: Эмпирической базой исследования послужили результаты опроса, проведенного в 2022 г. в городе Ярославль в рамках стратегического проекта НИУ ВШЭ «Социальная политика устойчивого развития и инклюзивного экономического роста».

Extracurricular time as a resource for children's development in the context of the family's socio-economic status

Ostapenko E.S.

PhD student,

*National Research University Higher School
of Economics (HSE University), Moscow, Russia*

e-mail esostapenko@edu.hse.ru

Keywords: Children's after-school time, unstructured after-school practices, socioeconomic status, educational inequality, academic achievements, human capital

Рефлексивное управление образовательными организациями: интеграция организационного обучения и развитие образовательного менеджмента

Романова А.Н.

студент,

Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ),

г. Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: natatod3@mail.ru

Ключевые слова: управление образованием, менеджмент, образовательные программы, инфраструктура, проектная интеграция

Всё большее внимание педагогической науки и её отдельных субдисциплин к вопросам организации, процессов организации и, в конечном итоге, осознанного управления образовательными организациями свидетельствует о сближении педагогики с этими вопросами. Это проявляется, например, в рамках процессов организационного развития. Хотя педагогическая наука всегда в какой-то степени «рассматривала» или воспринимала организационные аспекты, они чаще воспринимались лишь как рамочные условия того, что считалось основой педагогической практики: взаимодействие педагогов-профессионалов с их клиентурой.

Лишь в редких случаях организация рассматривалась с точки зрения педагогического обоснования организационных изменений или организационного обучения. Это сближение, а также введение термина «организационная педагогика» в 1980-х/1990-х годах подробно описывает Гёлих, который отмечает изменение педагогического подхода в указанный период [1]. Это изменение привело к тому, что тема организации стала восприниматься как педагогическая проблема, имеющая педагогическое значение. С 2000-х годов и до сегодняшнего дня благодаря проведению регулярных конференций, публикациям и исследованиям, возникла и институционализировалась новая субдисциплина – организационная педагогика. Организационная педагогика, рассматриваемая с точки зрения педагогической науки, фокусируется, в частности, на поддержке процессов обучения в крупных социальных структурах, таких как команды и организации.

Это, в свою очередь, приводит к формированию основ образовательного менеджмента на уровне организации. Таким образом, речь идёт, с одной стороны, об управлении и формировании стратегических, культурных и структурных характеристик образовательной организации. С другой стороны, цель состоит в том, чтобы инициировать, сопровождать и улучшать организационные процессы обучения и развития

в образовательных учреждениях с учётом различных областей деятельности и методов развития. На системном уровне образовательный менеджмент функционирует под влиянием социально-политических и образовательных факторов с целью создания и развития образовательной инфраструктуры.

Например, на региональном или муниципальном уровне речь идет о повышении участия в образовании, внедрении системы мониторинга образовательных процессов, а также о целенаправленном сотрудничестве и сетевом взаимодействии ключевых участников образовательной сферы (таких как службы по делам молодежи, школы, профессионально-технические училища, колледжи, университеты, учреждения дополнительного образования, предприятия). Образовательный менеджмент на уровне взаимодействия охватывает планирование, организацию и микро-дидактическую реализацию учебных процессов. Это включает не только предварительную разработку содержания, методов и планов семинаров и учебных блоков, но и центральное значение имеет ситуативное управление процессом обучения. В идеале это выражается в успешной совместной работе преподавателей и обучающихся, ведущей к созданию знаний и образовательных результатов.

На индивидуальном уровне образовательный менеджмент поднимает вопросы профессионализации педагогических работников. Здесь рассматриваются вопросы саморефлексии, определения индивидуальных требований, квалификационных и компетентностных профилей, а также понимания того, что такое успешная и адекватная педагогическая деятельность. Этот уровень также касается лиц, ответственных за реализацию образовательного менеджмента на всех трех упомянутых уровнях, что подчеркивает важность комплексного подхода. Таким образом, образовательный менеджмент представляет собой концепцию развития, направленную на улучшение образовательных услуг, и одновременно является сложной формой профессионально-педагогической деятельности, охватывающей уровни системы, организации и коммуникации [2].

В основе этой концепции лежит параллелизм между различными аспектами образовательного менеджмента на системном, организационном и взаимодействующем уровнях, а также необходимыми для этого специфическими профессиональными навыками на индивидуальном уровне, что подчеркивает, что внедрение образовательного менеджмента не происходит безусловно. Напротив, многие региональные и организационные процессы развития подвержены значительным трудностям. Например, можно отметить такие явления, как сопротивление при разработке кооперативных образовательных проектов или проблемы управления при внедрении научных программ повышения квалификации в университетах.

Образование можно определить не только как важное фоновое понятие образовательного менеджмента, но и как ключевую категорию педагогической науки. Однако, несмотря на длительную и многообразную дискуссию о термине «образование», не существует общего и универсального понимания этого термина. Более того, в силу общественных изменений, различий в целях и частично противоречивых потребностей, существует широкий спектр интерпретаций, который выходит далеко за пределы двух долгое время доминирующих направлений – формального и материально-го образования. К тому же, точка отсчета, с которой начинается аргументация, может быть весьма различной. Если коротко, то наряду с основными теологическими и светскими концепциями образования существуют также культурные и современные критические подходы.

Например, Конрад Пауль Лиссманн в своей книге «Теория необразованности» (2006) критикует распространенное в образовательных учреждениях мнение о том, что образование больше не связано с самоформированием и самообразованием личности [3]. По его мнению, оно сводится к набору фактов, которые проверяются через стандартизированные, почти что викториноподобные тесты, что в конечном итоге подавляет индивидуальность. Противоположное, то есть стимулирование и укрепление индивидуальности, – это то, что Вильгельм фон Гумбольдт выдвигал в начале XIX века в контексте гуманистического образовательного идеала.

Образование, по его мнению, должно быть доступным для всех и способствовать развитию (само)критических и (само)рефлексивных процессов познания мира, что приведет к формированию индивидуалистической гуманистической позиции. Лиссманн косвенно критикует недостаток такого подхода к образованию, акцентируя внимание на доминировании узкопрофессиональной компетенции и передачи знаний. Эта дифференциация показывает, что для управления образовательными организациями важны такие типичные области деятельности, как «планирование и административная организация образовательного учреждения, управление персоналом и контроль за достижением успеха», с целью создания «благоприятных условий для основной деятельности педагогика» [4].

Успешный образовательный менеджмент требует создания «функциональной целостности», то есть такой взаимосвязи между различными уровнями и системами организации, их процессами, структурными характеристиками, стратегическими целями и культурными особенностями, которая позволяет предложить и реализовать образовательный «продукт» в виде образовательной программы. При анализе соответствующей литературы и определения понятий образовательного

менеджмента выявляются различные акценты, особенно в отношении интеграции организационной перспективы обучения. В широком смысле образовательный менеджмент понимается как пространство возможностей, где «образовательные предложения в рамках организации планируются, организуются, проводятся и завершаются успешно с эффективным использованием ресурсов и высоким качеством».

Однако более узкое понимание, сосредоточенное на организационном обучении, определяет образовательный менеджмент как «центральную функцию «обучающихся систем», которая позволяет адекватно реагировать на динамику взаимодействия системы и внешней среды». Практика образовательного менеджмента ориентируется на три ключевых направления: «организация», «сотрудники» и «клиенты», и пытается эффективно управлять текущими условиями (например, доступными ресурсами, профилями компетенций, организационными рамками, ожиданиями заинтересованных сторон) таким образом, чтобы наряду с успешной реализацией образовательных программ и индивидуальным обучением сотрудников, также обеспечивалось продвижение организационного развития.

Однако конкретная реализация образовательного менеджмента в различных областях деятельности касается не только текущих условий, но также требует, как показано у Фельда и его соавторов в таких сферах, как планирование программ, деятельность по сетевому взаимодействию и сотрудничеству или научное повышение квалификации, рефлексивного определения структурных, стратегических и культурных процессов развития.

Определение, которое включает этот аспект и указывает на организационное обучение, даёт Бермман в своей концепции рефлексивного образовательного менеджмента: «Рефлексивное образовательное управление характеризует основанное на теоретических основах организации и управления, ориентированное на рациональные и этические стандарты профессиональной педагогической деятельности развитие педагогических организаций, которые через стратегические ориентиры формируются и позиционируются в условиях социально-экономических изменений, чтобы адекватно и ответственно выполнять свои функции по поддержке индивидуального обучения, а также по социальной репродукции и инновациям» [5].

Таким образом, образовательный менеджмент рефлексивно обращается к прошлым, настоящим и ожидаемым в будущем процессам действий и принятия решений с целью реализации как индивидуальных, так и организационных процессов обучения.

Литература

1. Abdullaev S.X., Mamadaliev A.Z. Organizational basis of pedagogical management and management culture // Экономика и социум. 2021. № 3–1 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizational-basis-of-pedagogical-management-and-management-culture> (дата обращения: 24.09.2024).
2. Aynura Amirova Musa. The impact of classroom management strategies on student engagement and academic performance // ELS. 2023. № декабрь. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-impact-of-classroom-management-strategies-on-student-engagement-and-academic-performance> (дата обращения: 24.09.2024).
3. Kulinich Olena Mykhailivna Project management in the education system: concepts, contents // Публічне урядування. 2020. № 4 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/project-management-in-the-education-system-concepts-contents> (дата обращения: 24.09.2024).
4. Kambarova L.R. Management in educational organizations // Экономика и социум. 2024. № 1 (116). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/management-in-educational-organizations> (дата обращения: 24.09.2024).
5. Mendybayev Tlek, Kirdasinova Kasiya Strategic management of the innovative development of an educational institution // Формула менеджмента. 2023. № 1 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategic-management-of-the-innovative-development-of-an-educational-institution> (дата обращения: 24.09.2024).

Reflexive Management of Educational Organizations: Integration of Organizational Learning and Development of Educational Management

Romanova A.N.

student,

Novosibirsk State University of Education,

Novosibirsk, Russia

e-mail: natatod3@mail.ru

Keywords: educational management, management, educational programs, infrastructure, project integration

Правовое воспитание в истории России XVI–XVII вв.

Салменкова М.В.

канд. пед. наук, доцент кафедры

педагогики и межкультурных коммуникаций

*НАН ЧОУ ВО «Академия маркетинга и социально-информационных
технологий-ИМСИТ», г. Краснодар, Россия*

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-5564-3348>

e-mail: salmenkovavm@mail.ru

Ключевые слова: правовое воспитание, историческая роль воспитания, исторические методы воспитания, нормативная основа воспитания в семье, исторические цели послушания; направления правового воспитания в истории России

Правовое воспитание – это один из факторов формирования личности, от которого зависит благополучие общественной жизни всех слоев населения. Структура методов правового воспитания неразрывно связана с пониманием его исторических и правовых ценностей. Актуальность изучения темы правового воспитания обусловлена пониманием его ценности в глобальном мировом пространстве и закреплении в ней. В настоящее время политические процессы показали всем участникам международных отношений, что Россия является неотъемлемой частью международной экономической системы, а ее роль не ограничивается лишь манифестацией принципов демократии. Чтобы понять исторический путь демократических преобразований необходимо проследить истоки формирования правового воспитания. Методология исследования базируется на сравнительно-историческом подходе.

Рассмотрение истории формирования правового воспитания в России включает следующие составляющие: изменение системы правовых целей и ценностей; механизмы их передачи; формирование и отношение к основаниям преемственности их трансляции; создания материальных и духовных начал уважения к праву в виде нормативно-правовых текстов, народных обычаев и накопленного опыта предшествующих поколений. Нами подчеркивалось, что выбор поведения в целом определяется обстоятельствами жизни, труда, отношением общества к праву и воспитанием в семье [1]. В сферу правового воспитания входят: правомерное поведение, знание прав и обязанностей, функций правовых органов государства; компетентность в сфере правоотношений, правовая организованность. Его понимание возможно в узком и широком смыслах. В узком смысле – это поведение на основе внутренних убеждений. В широком – это уровень развития прав и свобод в обществе, наличия с условий их реализации.

Правовое воспитание осуществляется с детства. Важно чтобы отношение к системе права страны со стороны несовершеннолетних отличалось пониманием его ценности, а потребность правомерного поведения была одним из убеждений личности. Рост подростковой преступности часто связывается с проблемами отсутствия правового воспитания. Самым древним русским правовым источником является «Русская Правда» 1547 г. Нормы соблюдения государственной жизни России приобрели черты конкретики к XVI–XVII векам. Это период осознания ценности семьи как единицы государства. Чтобы укреплялось государство в «Домострое» была проведена линия приоритета воли старшего [2]. Приобщению детей к послушанию посвящены поговорки: «До одного битого – двух небитых дают»; «учи сына жезлом – в разум войдет не попомнит отца злом». Суровые нравы средневековья формировалось осознание строгости «Божьего суда». В Руси испытаниями были пройти ногами по каленому железу, достать из кипящей воды какой-либо предмет, выжить после броска на глубоководье [2; с. 545]. В «Русской Правде» изложены нормы охраны семьи; охраны духовности детей и их ограждение от деформирующих состояний и методы воздействия, когда их поведение противоположно.

В Домострое предписывалось воспитание чад. Основную функцию воспитания нес отец. Одной из воспитательных мер была – «сокрушение ребер». «Домострой», как и «Русская правда» отдавали приоритет телесным наказаниям. Эту идею передают и русские поговорки: «Корми сытным куском, учи – крепким дубком». Такая наука предназначалась мальчикам.

«Судебник» 1550 года носит ярко выраженный сословный характер. Положения об ответственности в отношении подростков можно найти применительно к боярским детям: «Ст.26. А за бесчестье детям боярским, имеющим кормление, выплачивать согласно их доходам, записанным в книгах»; «Ст.76. Холоп не имеет права продавать своего свободного сына, рожденного до принятия холопства отца, ...но он может сам запродать себя тому владельцу, кому хочет. Его отец и мать не имеют права составлять на него полную грамоту и отдавать в холопы, потому что они сами являются холопами, о чем нужно писать в полных и докладных грамотах. Если отец монах или мать монашка они не могут отдавать своих детей в холопы и составлять на них полные и докладные грамоты; в грамотах писать, что родители есть, но они приняли постриг и им нельзя продавать своих детей. Но дети могут запродаться по собственному желанию». Статья 26 Судебника призвана показать, что до XVII в. не просто не было осознания детства, но и более того – выражение «дети боярские» означало в период Судебника

Ивана IV Грозного класс землевладельцев. Единственной привилегией детей холопов было совместное пребывание в статусе с родителями.

В 1649 г. в Соборном Уложении царя Алексея Михайлович присутствуют положения по урегулированию внутрисемейных отношений: «которая жена про измену мужа своего или дети про измену же отца своего не ведали, а их за то не казнить и никакова наказания им не чините». В XVII в. все семейство могло быть выслано в ссылку [3]. Документ запрещал продажу детей в статус холопа, но не распространялся на выдачу детей в качестве залога за долги. Анализ причин принятия и логика указанного документа содержится в лекциях по русской истории В.О. Ключевского: «Новые законы издавались преимущественно по запросам из того или другого московского приказа, и обращались к руководству и исполнению в тот приказ, ведомства которого они касались. Там ...новый закон приписывали к этому своду. ...Основной кодекс, подобно стволу дерева, давал от себя ветви в разных приказах: ... надобно было объединить эти ведомственные продолжения Судебника, свести их в один цельный свод, чтобы избежать повторения случая» [4].

Рассматривая жестокое обращение в семье к детям надо разграничить законодательное отношение к ним. Телесные наказания было традиционным типом воспитания. В Уложении, гл. 23. п. 3, об этом сказано: в случае установления факта убийства родителями своих детей, родители подлежали тюремному заключению на один год. Смертная казнь не применялась: Взрослые люди выступали ресурсом выживания семьи и рабочей силы. Отличительной особенностью правовых установлений до XVII в. являлось многочисленное содержание запретов. Большим авторитетом у всех слоев населения Древней Руси пользовался «Измарагд». Этот был источник семейного чтения старообрядцев. Об свидетельствует крупнейший филолог В.П. Андрианова-Перетц [5].

Можно утверждать, что воспитание превалировало в системе ценностей и ориентир на его достижение был подкреплен установлениями государства. Основу воспитания составляли ориентиры преданности государю и старшему в семье. Физическое насилие по отношению к детям понимались как воспитательная мера, продиктованная экономической целесообразностью и доступностью. Убийство рассматривалось как ничем неоправданное и жестокое преступление.

Литература

1. *Салменкова М.В.* Социально-психологические детерминанты деструктивного поведения молодежи / М.В. Салменкова, Е.С. Жидяева // Современные научные исследования: исторический опыт и инновации: Сборник материалов XVIII Международной науч.-практ. конф., Краснодар, 10–11 февраля 2022 г. – Краснодар: ИМСИТ, 2022. – С. 54–60.

2. Домострой // Библиотека литературы Древней Руси. Том 10 (XVI век). [Электронный ресурс]. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-10/6 (Дата обращения: 02.09.2024).
3. Соборное уложение. [Электронный ресурс]. – URL: <https://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/2001/> (Дата обращения: 02.09.2024).
4. *Ключевский В.О.* Курс русской истории / сочинение В. Ключевского. – 3-е изд. – М., 1908–1916. – 3 т. – Перед загл.: Единственный подлинный текст. Ч. 2. – 1912. – 516 с.
5. *Панченко А.М.* Беседы с академиком А.М. Панченко [Электронный ресурс] // Звезда. – 2012. – № 5. – URL: <https://magazines.gorky.media/zvezda/2012/5/besedy-s-akademikom-a-m-panchenko.html> (дата обращения: 02.09.2024).

Legal education in the history of Russia of the XVI–XVII centuries

Salmenkova M.V.

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Academy of Marketing and Socio-Information Technologies*

Krasnodar, Russia

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-5564-3348>

e-mail: salmenkovavm@mail.ru

Keywords: legal education, the historical role of education, historical methods of education, the normative basis of education in the family, the historical goals of obedience; directions of legal education in the history of Russia

Свобода и кеносис педагога

Чуева Ю.А.

аспирант,

Белгородский государственный национальный исследовательский
университет, Белгород (ФГАОУ ВО НИУ БелГУ)

г. Белгород, Российская Федерация,

e-mail: yulya.varavina.97@mail.ru

Ключевые слова: свобода, кеносис, педагогика, христианская антропология

Современный прогресс в информационных технологиях и быстрые изменения парадигм образования возвращают человечество к вопросу осмысления феномена образования и поиска его новых ценностей и идеалов. Мыслители разных поколений и философских направлений размышляли над инструментами и механизмами педагогики, предлагали ее смысловые и концептуальные векторы.

Исследователи современного образования отмечают, что на данном этапе приоритетной задачей отечественной педагогики «становится воспитание человека как свободной, толерантной, самостоятельной, критически мыслящей и духовно-нравственной личности, а также формирование богатого внутреннего мира ученика» [1]. При этом специалистов и философов образования беспокоит проблема отсутствия цельной педагогической концепции и единой педагогической практики, формирующей такую личность, «которая сможет конструктивно разрешать проблемные ситуации, самоорганизовываться и самоактуализироваться», будет сочетать в себе профессиональную компетентность и гражданскую ответственность, «соответствующие интеллектуальные способности и нравственное сознание» [2].

Несколько иной вектор поисков актуальных подходов к образовательному процессу обнаруживается в педагогическом наследии французского философа Мишеля Фуко. В отличие от сторонников идей формирования и образования личности извне, Фуко видел идеальный образ педагогического воздействия в античных идеалах свободной и самодостаточной личности гражданина. Для французского мыслителя идеал человеческой личности – «это свободный интеллеktуал, осознающий свою ответственность за все происходящее в мире». «Гармоничное единство Учителя и Ученика, в свободе каждого из них есть первейшая категория настоящего образования», – заключает Фуко [1].

Постулирование свободы и ответственности как основных ориентиров личности ставят перед педагогикой проблему соотношения и непротиворечивости личной свободы и ответственности. Как найти

эти ориентиры и выбрать оптимальный путь реформирования? В чем можно обнаружить системные духовно-нравственные основы развития общества и образования? На эти вопросы может ответить богатый опыт церкви и позиция христианской антропологии. Постановка «проблемы свободы личности, характерная для православных антропологии и педагогики, и воспитание ребенка для обретения свободы уводит ее из области чисто теоретических размышлений в область практического опыта и дает надежду на решение ряда вопросов» [2].

Е.В. Шестун, исследователь педагогических традиций и русской православной педагогики, приходит к выводу, что противоречия между воспитанием и свободой не существует, «как не существует абстрактной, врожденной свободы» [3]. Он опирается на философско-религиозную позицию В.В. Зеньковского: «в воспитании ставится вопрос об освобождении, то есть о восхождении к свободе. При таком подходе задача воспитателя – помочь ребенку стать свободным» [3]. С таким подходом к вопросу соотношения свободы и воспитания согласны и современные философы: «если человек свободен и свободен реально, то его проявления будут безопасны для всех остальных только при условии его нравственного самоопределения» [2].

Философско-теологический базис вопроса о человеческой свободе раскрывается в трудах Глубоковского Н.Н. – русского библеиста, богослова, экзегета, специалиста по патрологии и истории Церкви, который в своих исследованиях придерживался синтеза логических рассуждений и авторитета православного Предания.

Понятие «свободы» в своем библейском словаре Глубоковский раскрывает через понятие «воли». Свобода в понимании Глубоковского представляется добровольным принятием любви Божией «в сознательном послушании и полном доверии». При этом библеист замечает, что «воля человека абсолютно ограничена, не свободна и способна творить только зло» [4]. Христианину дана совершенная свобода по праву богосыновства, которая раскрывается «через возможно полное осуществление «закона Христова». По мнению Глубоковского, «христианин живет свободно, но в строжайшем соответствии со всеми требованиями своего звания», а христианская свобода в себе самой содержит собственные регулирующие нормы [5]. В связи с этим ученик в процессе образования видится как самодостаточная личность – сын Божий, получивший свободу выбора и действий. И это уже не просто ученик, а носитель нравственных начал и собственного предназначения, развивающийся в соответствии со своими убеждениями и стремлениями.

В философской мысли в смысловой связке с понятием «свободы» работает понятие «кеносиса» – уничижительного состояния, которое Иисус Христос воспринял добровольно при воплощении для спасения

мира. Глубоковский также интерпретирует «кеносис» через смежные понятия, одно из которых – искупление. В понимании библеиста, это выкуп из вечного рабства, который был возможен только благодаря Христу, «безгрешному и чистому, не подвластному греху Сыну Божьему». «Он совершил это по Своей безмерной любви, по воле Отца и во исполнение пророчеств», искупил человечество «от власти греха и смерти», – пишет Глубоковский [4]. В этой связи кеносис учителя в образовательном процессе будет представлять собой самоумаление и отказ от своих амбиций ради блага учеников. Предоставив обучаемым свободу развития и пространство для самореализации, педагог позволит раскрыть им собственный потенциал.

Коль скоро понятия «свободы» и «кеносиса» в философско-теологическом базисе Глубоковского являются смежными и взаимодополняющими, и в современной педагогике не теряют актуальности стратегии поиска баланса между свободой и ответственностью, нам представляется, что и богословский термин «кеносиса» может быть перенесен в педагогическую плоскость. В этом случае он будет выступать как отказ от реализации искусственно сконструированных воспитательных целей и задач, от воли и желаний педагогов, вынесших свой опыт и идеи из прошлой жизни, в пользу развития направленного в будущее потенциала задатков и способностей ученика. При таком подходе самодостаточная нравственная свобода обучаемого будет желаемым идеалом, которого можно будет достигнуть посредством осознанного отказа от авторитарности и избегания формирования личности извне посредством кеносиса преподавателя.

Литература

1. *Матвиенко Т.Н.* Идеино-теоретическая сущность педагогической концепции поля Мишеля Фуко // Известия ВГПУ. 2011. № 4.
2. *Грива О.А.* Образование как путь обретения свободы личностью // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2019. № 4.
3. Православная педагогика: Учеб. пособие / Протоиерей Евгений Шестун; Координац. совет по взаимодействию М-ва образования России и Моск. патриархии Рус. правосл. церкви. – 2. изд., испр. и доп. – Москва: Про-Пресс: Правосл. педагогика, 2001. – 559 с
4. *Глубоковский Н.Н.* Библейский словарь MyBible. Информационно-образовательный портал. URL: <http://my-bible.info> (дата обращения: [11.10.2024]).
5. *Глубоковский Н.Н.* Благовестие христианской свободы в послании св. апостола Павла к Галатам – София (Болгария) 1935. – 216 с.

ЧАСТЬ 4. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

Crèche: a panacea for future family socio-economic sustainability in retirement among teachers the capital territory

Aneke R.A.

National Research University Higher School of Economics (HSE)

Aneke, J.C.

Moscow Institute of Physics and Technology (MIPT)

mail: raneke@edu.hse.ru

Abstract. Crèche refers to a facility which enables parents to leave their children while at work where children are provided with stimulating environment for their holistic development. Retirement on the other hand refers to a stage where employee stops working for paid salary either from public or private organization, rather depending on pension benefit. The study examines crèche as a panacea for future family socio-economic sustainability in retirement. The study was necessitated by the millions of pensioners' in Nigeria who become trapped in poverty after retirement as a result of unpreparedness for small-scale business operation that would have provided them with an alternative income after retirement. Three research questions were raised to guide the study. Descriptive survey research design was adopted for the study. The study population comprised of public primary school teachers in Bwari Local Government of the federal capital territory numbering 1,106. The sample size for the research was 110. A self-structured questionnaire tagged Crèche as a panacea for future family sustainability (CPFFS) developed by the researchers based on the study research questions was used as an instrument for data collection. The instrument has reliability index of 0.75. Data collected was analyzed using descriptive statistics of percentages, frequencies, mean and standard deviation. The results revealed that owning a successful crèche is a lucrative business venture which could boost future family financial stability in retirement ($\bar{X} > 2.50$). The results further revealed retirement savings as a major source of crèche funding by the respondents' ($\bar{X} > 3.00$). Logistics and financial constraint were the basic challenge confronting successful crèche set up by the respondents ($\bar{X} > 2.90$). The study concludes that the respondents are fully aware of the benefits and avenue of setting up a successful crèche in retirement. The study recommends that public primary school teachers' before retirement should move their retirement savings to Pension Fund Administrator (PFA) mandated by National Pension Commission (PENCOM) to allow for immediate access to funds after retirement to enable promptness in setting up successful crèche in retirement.

Keywords: Crèche, socio-economic sustainability, family, teachers and retirement

Детство как феномен: исследование на основе книги К.И. Чуковского «От двух до пяти»

Галактионова Т.Г.

профессор,

*Санкт-Петербургский государственный
университет (ФГБОУ ВО СПбГУ)*

*г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: t.galaktionova@spbu.ru*

Квач К.С.

магистрант,

*Санкт-Петербургский государственный
университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),*

*г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: st120641@student.spbu.ru*

Сайферт И.В.

магистрант,

*Санкт-Петербургский государственный
университет (ФГБОУ ВО СПбГУ)*

*г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: st120640@student.spbu.ru*

Ключевые слова: детство, развитие ребенка, отношения детей и родителей, К.И. Чуковский, «От двух до пяти»

Детство – это сложный феномен, культуросозидаемый период жизни человека. Мир детства постоянно подвергается интерпретации и является широким полем для различных исследований [1]. Одним из исследователей детства был Корней Иванович Чуковский (1882–1969): больше известный как писатель и поэт, он был также увлеченным исследователем детей и детства. Свои наблюдения К.И. Чуковский изложил в том числе в произведении «От двух до пяти» (1933), которое во многом остается интересным современному читателю.

Актуальность обусловлена необходимостью проведения исследований в сфере изучения детства как перспективного направления гуманитарного знания. **Научная новизна** исследования заключается в использовании произведения К.И. Чуковского «От двух до пяти» в качестве основы для исследовательских вопросов.

Целью исследования стало изучение современных взглядов молодежи и старшего поколения на феномен детства сквозь произведение К.И. Чуковского «От двух до пяти».

Методология исследования. Исследование было проведено в форме онлайн-опроса в сентябре 2024 года. В основу опроса были положены вопросы, сформулированные после изучения второй главы «Неуто-

мимый исследователь» книги К.И. Чуковского «От двух до пяти» [2]. Было сформулировано 8 вопросов о детях и детстве, а также 3 вопроса о респонденте. В опросе приняли участие 38 человек в возрасте от 21 года до 72 лет – 67,6% женщин и 32,4% мужчин. Средний возраст респондента – 20 лет. Большинство респондентов составили студенты (43,2%), менеджеры (10,8%), педагогические работники (8,1%).

Результаты исследования. К.И. Чуковский в своей книге «От двух до пяти» уделяет большое внимание ошибочным суждениям детей, которые удивляют взрослых. Мы задали респондентам вопрос: «Считаете ли вы, что взрослый человек может найти в ошибочных суждениях детей интересные приемы мышления?» Большинство респондентов (86,8%) ответили утвердительно, один респондент (2,6%) – «иногда», 5,3% затруднились ответить или ответили отрицательно. Таким образом, взрослые действительно считают ошибочные суждения детей интересными. (Рис. 1).

Считаете ли вы, что взрослый человек может найти в ошибочных и забавных суждениях детей интересные приемы мышления?

38 ответов

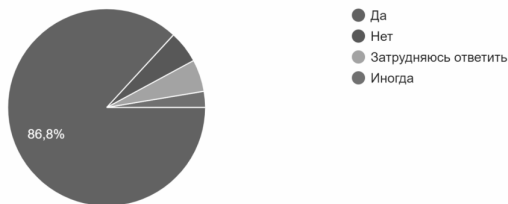


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Считаете ли вы, что взрослый человек может найти в ошибочных и забавных суждениях детей интересные приемы мышления?», %

К.И. Чуковский пишет о том, что с помощью смысловых игр ребенок тренируется для будущей умственной деятельности. В связи с чем мы задали респондентам вопрос: «Считаете ли вы, что игра в воображаемой ситуации развивает умственные способности?» Подавляющее большинство (92,1%) ответили «Да», один респондент – «Нет». Также были ответы «Возможно, в некоторых случаях» и «Игра развивает воображение и мышление, но не интеллект». Таким образом, респонденты считают такие игры полезными для развития детей.

Период детской «почемучки», который ребенок обычно переживает с 2 до 5 лет, может быть крайне сложным для родителей, но К.И. Чуковский подчеркивает, что игнорирование детских вопросов тормозит

развитие ребенка. Респондентам был задан следующий вопрос: «Дети в возрасте примерно с 2 до 5 лет переживают период “почемучки” – когда ребенок задает множество вопросов, часто утомляя этим родителей. Как вы считаете, какое влияние на ребенка оказывает игнорирование этих вопросов?». 84,2% ответили, что это влияет негативно, 10,5% – позитивно, 5,3% – не влияет. Из чего можно сделать вывод о том, что взрослые также считают важным отвечать на вопросы и поощрять любознательность детей.

В книге «От двух до пяти» поднимается вопрос о том, как семья отражается в разговоре ребенка. Мы задали респондентам открытый вопрос: «Подумайте, какие выводы можно сделать о родителях ребенка, поговорив с этим ребенком всего раз?». Часть респондентов отметили, что выводы за один разговор невозможно будет сделать, или же они будут ложными. Но большинство полагают, что из одного разговора с ребенком можно узнать многое: об отношениях в семье, стиле воспитания, ценностях, характере и поведении родителей, их внимании к эмоциональному состоянию ребенка и заботе о его счастье.

Рассматривая затронутый в книге вопрос использования детьми слез для достижения чего-либо, мы задали респондентам следующий вопрос: «Если ребенок требует что-то с помощью плача, нужно ли исполнять его просьбу?». Сам К.И. Чуковский отмечал, что поощрять такое нельзя, с чем согласилось 55,3% респондентов, ответив «Нет». 5,3% процента ответили «Да», 15,8% – «Затрудняюсь ответить», что, на наш взгляд, подчеркивает дискуссионность вопроса. Также были такие ответы, как «Иногда», «Зависит от ситуации», «Плач для ребенка – не способ манипуляции. Это неумение выразить словами свои потребности», «Для начала нужно выяснить, почему плачет ребенок».

В своей книге Корней Иванович приводит примеры яркого детского поведения, которые можно назвать манипуляциями. Мы изучили основные мнения по этому вопросу. (Рис. 2).

Правда ли, что дети уже с самых ранних лет учатся манипулировать взрослыми?

38 ответов

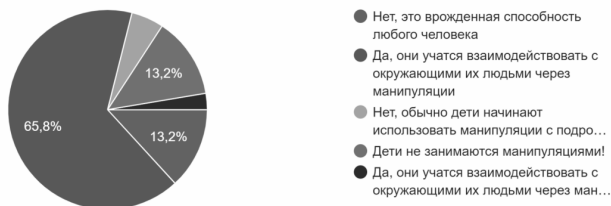


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Правда ли, что дети с самых ранних лет учатся манипулировать взрослыми?», %

Так, опрос показал, что большинство (65,8%) считают, что дети с ранних лет учатся манипулировать взрослыми для взаимодействия с окружающими. Остальные мнения разделились: 13,2% считают это врожденной способностью, столько же уверены, что дети вообще не манипулируют, и 2 человека – что дети начинают манипулировать с подросткового возраста. Важно отметить, что манипуляция не всегда является негативным явлением. Дети могут использовать манипуляции, чтобы добиться своих целей или привлечь внимание взрослых. Однако, если манипуляция становится слишком частой или агрессивной, это может указывать на проблемы в отношениях между ребенком и взрослым.

Вопрос о том, является ли детская наивность даром или недостатком, вызывает разные мнения. Некоторые считают, что наивность помогает детям узнавать новое, доверять окружающим и взаимодействовать с ними, делая мир лучше. Два человека даже назвали наивность подарком ведь она позволяет детям быть открытыми к миру и новым впечатлениям, не боясь пробовать новое и рисковать.

С другой стороны, многие люди считают, что детская наивность – это недостаток, связанный с отсутствием жизненного опыта. Они указывают на риски, которым могут подвергаться доверчивые дети, становясь жертвами мошенников. Большинство опрошенных считают, что наивность присуща только детям, и с возрастом люди становятся более опытными и мудрыми. Однако некоторые сохраняют наивность на протяжении жизни, что вызывает разные мнения о ее ценности.

Особую часть книги «От двух до пяти» автор посвятил явлению смерти в глазах детей. В нашем исследовании было важно понять как люди видят разговор с ребенком на такую сложную тему. Большинство опрошенных считают, что разговор о смерти важен для развития ребенка, помогая ему осознать неизбежность смерти и научиться справляться с ней. Респонденты предлагают разные подходы к обсуждению: метафорический, через мультфильмы, примеры или индивидуальный подход. Два человека считают, что не стоит обсуждать смерть с детьми, так как взрослые сами плохо разбираются в этой теме.

Заключение. Исследование показало, что темы, поднимаемые К.И. Чуковским в книге «От двух до пяти», находят отклик и в наше время. Взрослые все так же видят в забавных суждениях детей необычные приемы мышления, а в детской игре в воображаемой ситуации – процессы развития ребенка. Респонденты считают, что период детской «почемучки» нельзя оставлять без внимания, и что через разговор с ребенком можно многое понять о его семье. Манипуляции детей оказались дискуссионной темой, и в ситуации детского плача важно понять причину, по которой ребенок прибегает к этому средству коммуникации

со взрослым. Обсуждение темы смерти с детьми является важным этапом в их развитии. Выбор подхода к разговору зависит от возраста ребенка, его уровня понимания и других факторов. Детская наивность была определена респондентами как уникальная детская черта, которую сложно сохранить во взрослом возрасте.

Литература

1. Попкова Т.Д. Универсум Мира детства: монография / Т.Д. Попкова; под науч. ред. проф. Б.В. Кондакова; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2023. – с. 4–6.
2. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: КДУ, 2005. – с. 89–175.

**Childhood as a phenomenon: a study based on
k.i. chukovsky’s book “from two to five”**

Galaktionova T.G.

Professor,

St. Petersburg University,

St. Petersburg, Russia

e-mail: t.galaktionova@spbu.ru

Kvatch K.S.

Master’s student,

St. Petersburg University,

St. Petersburg, Russia

e-mail: st120641@student.spbu.ru

Saifert I.V.

Master’s student,

St. Petersburg University,

St. Petersburg, Russia

e-mail: st120640@student.spbu.ru

Keywords: childhood, child development, relationships between children and parents, K.I. Chukovsky, “From two to five”

Взаимосвязь эмоционального благополучия с типом детско-родительских отношений у дошкольников

Глухова Г.А.

магистрант,

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

email: gluhova.gulnara@yandex.ru

Коджаспиров А.Ю.

*кандидат психологических наук, доцент
факультета экстремальной психологии МГППУ,*

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

email: teledov@list.ru

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, детско-родительские отношения, дошкольники

Эмоциональное благополучие ребенка с позиции значимости для его развития рассматривалась небольшим количеством авторов, такими как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, М.И. Лисина. В ФГОС ДО и ФОП ДО эмоциональное благополучие рассматривается на одном уровне с охраной и укреплением физического и психического здоровья дошкольника и является одной из главных и значимых задач.

Социальные условия отражаются на функционировании семьи, характере отношений родителей и детей. И самыми уязвимыми и беззащитными в этих условиях являются дети-дошкольники, благополучие которых зависит от взрослых. Данная проблема стоит в центре внимания педагогов и психологов в связи с невротизацией взрослых, нарушениями в сфере детско-родительских отношений. Характер семейных отношений, особенности взаимодействия ребенка с родителями, степень их чуткости и заботы оказывают влияние на психическое здоровье ребенка. Именно благоприятная семейная обстановка создает основу для эмоционального благополучия ребенка, способствует удовлетворению всех потребностей ребенка.

Проблема взаимосвязи эмоционального благополучия с типом детско-родительского отношения у дошкольников неоднократно поднималась различными авторами, как отечественными, так и зарубежными. К ним относятся А.Я. Варга, В.В. Столин, А.С. Спиваковская, О.А. Карabanова, Е.И. Захарова, Е.О. Смирнова, Е.Т. Соколова, Н.Н. Авдеева,

А.А. Шведовская, В.Я. Герасимчук, С.В. Велиева, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон, Д. Боулби, К. Роджерс и др.

Под родительским отношением мы понимаем систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков [1, с. 24].

Результатом влияния отвергающих стилей детско-родительских отношений на эмоциональную сферу ребенка является появление чувства тревоги, напряженности, неуверенности в себе, беспокойству [5, с. 49].

Новизна исследования заключается в том, что проблема эмоционального благополучия ребенка осыящена недостаточно по сравнению с психологическим благополучием. В качестве основных причин можно выделить:

- нет разграничений между психологическим и эмоциональным благополучием;
- не разработаны четкие критерии;
- не проведена четкая дифференциация.

Для определения взаимосвязи эмоционального благополучия с типом детско-родительского отношения у дошкольников, было проведено исследование в марте-апреле 2023 г. на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 23 «Чудо Радуга» Боровского района Калужской области с использованием следующих методик:

1. «Тест-опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столина) направленный на определение родительского отношения;
2. «Лесенка» (В.Г. Щур) направлена на определение уровня самооценки дошкольника;
3. «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернса и С. Кауфмана) позволяет изучить особенность восприятия дошкольником семейной ситуации, уровень ее благополучия;
4. Методика «Паровозик» (С.В. Велиевой). Данная методика направлена на изучение эмоционального состояния ребенка.

В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте от 6 до 7 лет, из них 11 девочек и 9 мальчиков.

Целью данного исследования было выявление влияния детско-родительских отношений на эмоциональное благополучие дошкольников, а также подтверждение гипотезы о том, что типы детско-родительских отношений определяют эмоциональное благополучие дошкольников.

В результате анализа было выявлено, что у 10 (50%) детей из 20 – позитивное эмоциональное состояние, у 2 (10%) детей из 20 – негативное эмоциональное состояние низкой степени, у 5 (25%) детей

из 20 – негативное эмоциональное состояние средней степени, у 3 (15%) детей из 20 – негативное эмоциональное состояние высокой степени. Проверка достоверности различий посредством непараметрического критерия Манна-Уитни показала достоверные различия по шкале особенности эмоционального состояния на уровне значимости $p \leq 0,001$. Это подтверждает тот факт, что в дошкольном возрасте дети знают основные эмоции, но не используют в полном объеме способы их выражения. Они довольно четко воспринимают эмоциональное состояние других, но нет стремления реагировать на настроение сверстника, если оно у него неблагоприятное, т.к. не всегда может адекватно оценить свой поступок и обосновать свои чувства [5, с. 51].

Причинами эмоционального благополучия дошкольника являются:

- уровень самооценки. В ходе исследования было выявлено, что у 8 (40%) детей из 20 – заниженная самооценка, у 8 (40 %) детей из 20 – адекватная самооценка, у 4 (20%) детей из 20 – завышенная самооценка. Уровень самооценки дошкольника зависит от оценки его семьей и окружающими, но при этом ее адекватность зависит от того, насколько правильно ребенок оценивает свои действия [2, с. 425]. Проверка достоверности различий непараметрическим критерием Манна-Уитни показала достоверные различия ($p \leq 0,001$) по уровню самооценки между группами дошкольников;
- уровень благополучия в семье. Для эмоционально благополучных дошкольников характерна благополучная семейная обстановка, отсутствие конфликтности и враждебности в семье, а также чувства тревожности и неполноценности у ребенка по сравнению с эмоционально неблагоприятными [3, с. 23]. Проверка достоверности различий непараметрическим критерием Манна-Уитни показала достоверные различия ($p \leq 0,001$) по шкалам: тревожность, конфликтность, чувство неполноценности, враждебность в семье. А по шкале-благоприятная семейная ситуация ($p \leq 0,01$);
- тип детско-родительских отношений. Для эмоционально благополучных дошкольников характерны такие типы детско-родительских отношений, как «принятие», «кооперация». В эмоционально неблагоприятных детей доминируют такие типы родительского отношения, как «авторитарная гиперсоциализация» и «симбиоз». Проверка достоверности различий непараметрическим критерием Манна-Уитни показала достоверные различия ($p \leq 0,001$) по шкалам: «принятие / отвержение», «кооперация», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник». А по шкале «симбиоз» ($p \leq 0,01$).
На основании результатов данного исследования, было выделено две группы дошкольников:

- группа детей, для которых характерно эмоциональное благополучие – 60% (12 человек). У данных дошкольников выявлено позитивное эмоциональное состояние, самооценка соответствует адекватному и завышенному уровню;
- группа детей, для которых характерно эмоциональное неблагополучие – 40% (8 человек). У данных дошкольников выявлено негативное эмоциональное состояние средней и высокой степени, а также заниженная самооценка.

Таким образом, можно судить о том, что существует взаимосвязь между эмоциональным благополучием и типом детско-родительских отношений у дошкольников.

Успешная совместная работа с родителями по коррекции детско-родительских отношений позволяет избежать негативных последствий в будущем, так как направлена на формирование адекватной самооценки ребенка и стабилизации эмоционального состояния, которые могут быть причинами проблем в детско-родительских отношениях, а значит и более успешной социализации в дальнейшем [4, с. 90].

Литература

1. *Варга А.Я.* Структура и типы родительских отношений / А.Я. Варга. – М.: Педагогика, 2014. – 277 с.
2. *Зайкова Д.Е.* Особенности формирования самооценки детей старшего дошкольного возраста / Д.Е. Зайкова // Теория и практика современной науки. – 2017. – № 11(29). – С. 425–428.
3. *Иванова Е.В.* Комплексная оценка эмоционального благополучия дошкольника / Е.В. Иванова, И.В. Шаповаленко // Актуальные проблемы психологического знания. – 2016. – № 2. – С. 23–35.
4. *Казначеева С.Н.* Педагогические условия развития положительно эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста / С.Н. Казначеева // Педагогика. – 2022. – № 10. – С. 90–94.
5. *Стожарова М.Ю., Кузнецова И.О.* Изучение уровня сформированности эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста / М.Ю. Стожарова, И.О. Кузнецова // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 5(101). – С. 49–57.

The relationship of emotional well-being with the type of child-parent relationship in preschoolers

Glukhova G.A.

Master's student

Moscow State University of

Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia

email: gluhova.gulnara@yandex.ru

Kodzhaspirov A. Yu.

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor of the Faculty of Extreme

Psychology, MSUPE

Moscow State University of

Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia

email: teledov@list.ru

Keywords: emotional well-being, child-parent relations, preschoolers

К вопросу о формировании педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста

Говоркова Н.В.

Магистрант,

*Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина
(ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
e-mail: natasha-govorkov@mail.ru*

Белинова Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент,

*Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина
(ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4450-2670>
e-mail: belinova@mail.ru*

Ключевые слова: педагогическая компетентность, родительство, педагогическая грамотность

В настоящее время государственная политика в Российской Федерации в большой степени ориентирована на поддержку детства: принимаются законы, вводятся федеральные программы, направленные на улучшение положения детей в обществе и социальную поддержку семьи. Так, согласно ст. 44 «Федерального закона об образовании в Российской Федерации», государством определяется «преимущественное право родителей на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами» и признается «приоритетная роль семьи в физическом, нравственном и интеллектуальном становлении личности» [3]. Научно доказано, что семейная среда – ключевой фактор в становлении и развитии личности ребенка, особенно, в период дошкольного детства, когда ребенок еще не посещает дошкольное учреждение. Определяющее влияние на формирующуюся личность оказывают, в первую очередь, принятый в семейном окружении стиль общения и взаимодействия (напряженность, холодность или душевная открытость и забота; отношения лидерства/подчинения или паритета), характер и тон детско-родительского взаимодействия (строгий, директивный или свободный, либеральный), модель родительской (материнской/отцовской) любви, стимулирующая или, напротив, затормаживающая, развитие самостоятельности и субъектности ребенка. Сила родительского воздействия не ослабевает, начиная с первого дня жизни ребенка, и на всем ее протяжении;

родители вводят в окружающий мир, приобщают к труду и морально-нравственным ценностям, передают свой жизненный опыт, семейную историю и традиции; осуществляют первичную социализацию. Соответственно, уровень развития педагогической культуры и грамотности родителей определяет тот опыт, с которым ребенок выйдет во взрослую жизнь, будет сверять каждый свой шаг и свое решение, по образу и подобию которого будет строить собственную семейную жизнь.

На этом рубеже мы выходим на серьезную научно-педагогическую проблему, когда современные молодые родители оказываются перед необходимостью самостоятельно осваивать такой важный аспект, как воспитание детей; зачастую путем проб и ошибок находят ответы на волнующие их вопросы относительно здоровья, обучения и развития ребенка. Сегодня явно недостаточно обеспечить материальное благополучие детей; входит в обиход понятие «осознанное родительство», подразумевающее не только умение удовлетворить физиологические потребности детей, но и способность воспитать здорового и счастливого человека, живущего в гармонии с окружающим миром, стремящегося к самосовершенствованию.

Сущность термина «педагогическая компетентность родителей» определяется в ходе анализа современных теорий и рассматривается как многогранный феномен, формируемый под воздействием большого ряда факторов: социально-экономические условия, духовно-нравственные и культурные особенности, индивидуальные особенности и так далее, вплоть до религиозных убеждений.

Компетентным, по нашему мнению, следует считать родителя, который осознает, что для благоприятного развития собственного ребенка ему самому необходимо развиваться всесторонне; находить и применять разные способы повышения знаний, умений и навыков в сфере воспитания детей; понимать свои ошибки в воспитании; уметь приложить усилия для исправления сложной ситуации. Таким образом, педагогическая компетентность родителей – весомая составляющая самореализации взрослого человека как личности. На основании анализа научно-педагогических исследований и обобщения педагогической практики, за основу было взято мнение Р.В. Овчаровой, Н.И. Мизиной, М.О. Ерохиной [2], которые рассматривают структуру родительской компетентности как единство трех компонентов: когнитивная компетентность, поведенческая компетентность и эмоциональная компетентность, где когнитивный (гностический) – определяет уровень знаний и представлений родителей о психофизиологических особенностях ребенка, а также о технологиях, методах и приемах образовательной и воспитательной работы. Поведенческий компонент уровень реализации практических навыков в организации продуктивного общения

и совместной деятельности с ребенком; эмоциональный компонент отражает уровень эмоциональной близости родителей с детьми, умение выстраивать доверительное общение внутри семьи.

Молодые родители считают методы воспитания, которые использовались предыдущими поколениями, совершенно устаревшими, но сами они не проявляют инициативы получить новые актуальные знания или умения, либо получают информацию из сомнительных открытых источников, что делает затруднительным возможность быстро адаптироваться к новым обстоятельствам, возникающим в процессе взросления ребенка, что в итоге, во-первых, снижает результативность воспитания и возможно отрицательно скажется на будущем развитии ребенка; и во-вторых, приводит к самоустранению современных родителей от воспитания детей, делегированию этой обязанности образовательным организациям: детским садам, школам, организациям дополнительного образования. Стоит согласиться с мнением ученых, которые видят проблемы современных семей в недостаточном уровне развития педагогической компетентности, отсутствии знаний и навыков о методах и приемах продуктивного взаимодействия с детьми, неосознанности значимости семейного воспитания, а также в нежелании родителей приобретать педагогические знания, выстраивать диалог с детьми, создавать возможности для их реализации. Ряд исследований прямо или косвенно подтверждает взаимосвязь низкой педагогической компетентности родителей и рядом проблем, которые развиваются у детей, выросших в таких «незрелых» семьях (от эмоциональной неустойчивости до коммуникативных трудностей, нарушений в развитии волевой сферы, неудовлетворенности своим жизненным положением). Следовательно, эффективность института семьи определяется наличием сформированных родительских компетенций и осознанного родительства, поэтому важным становится вопрос об эффективных способах формирования педагогической компетентности родителей, причем сотрудничество семьи и дошкольной организации рассматривается как один из наиболее оптимальных способов взаимодействия родителей с педагогами, нацеленный на психолого-педагогическое просвещение родителей, совершенствование их педагогической культуры и компетентности. Данные положения определяют научную новизну нашего исследования.

Для решения поставленных в работе задач была организована и проведена опытно-экспериментальная работа на базе МАДОУ «Детский сад № 35» города Нижнего Новгорода, в исследовании приняли участие 28 родителей. Для оценки начального уровня развития педагогической компетентности родителей был использован комплекс диагностических методик: методика 1 – анкетирование родителей «Семейное воспитание» (И.А. Хоменко, модификация О.И. Ворониной),

методика 2 – «Методика незаконченных ситуаций» (Н.Д. Михеева), опросник эмоциональных отношений в семье (Е.И. Захарова), методика 3 – «Методика представления об идеальном родителе» (Р.В. Овчарова, Ю.А. Дегтярева) [2; 5]. Интерпретация полученных результатов показала доминирование низкого и среднего уровня сформированности педагогической компетентности в группе участников.

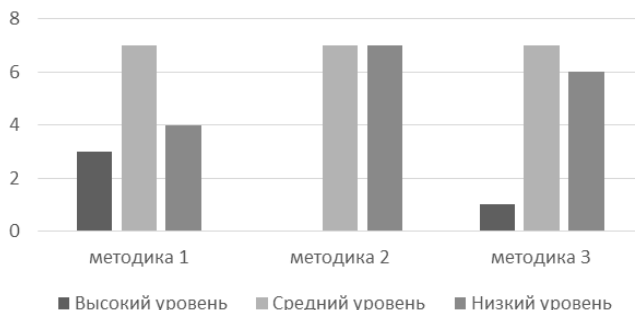


Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента

На основании полученных результатов было принято решение о необходимости проектирования и организации системы работы с родителями воспитанников, направленной на повышение уровня (или совершенствование) их педагогической компетентности [4]. Реализация экспериментальной работы осуществлялась в течение шести месяцев и включала комплекс интерактивных мероприятий, которые охватывали все компоненты педагогической компетентности родителей: когнитивный, поведенческий и эмоциональный. Тематика мероприятий была разработана с учетом запросов родителей, требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования, тематического планирования дошкольной организации. В ходе формирующего этапа эксперимента были организованы разнообразные формы интерактивного взаимодействия с родителями. Трансформационная игра с использованием «Эмоционального тренажера KIDS-rgo» «Детско-родительские отношения» и челленджи способствовали развитию эмоционального компонента педагогической компетентности родителей. Ряд игровых мероприятий («Что почитать детям?», «Творчество без границ», «Я люблю свою страну») был проведен для обогащения когнитивной составляющей компетентности; кейс-технология и дискуссии («Типичные проблемы современной семьи», «Современные игрушки. Какие они?») использовались с целью совершенствования поведенческого компонента компетентности.

Интерпретация результатов контрольного этапа исследования показала устойчивый рост уровня сформированности педагогической компетентности участников, особенно ее когнитивного и поведенческого компонентов.

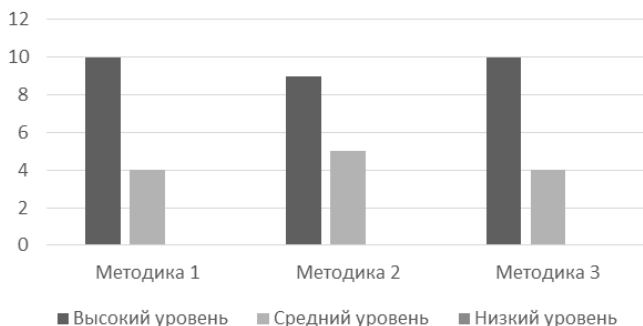


Рис. 2. Результаты контрольного эксперимента

Таким образом, проведенное исследование доказало возможность и эффективность использования комплекса интерактивных мероприятий для развития и совершенствования педагогической компетентности родителей воспитанников.

Литература

1. *Илюхина Т.Г.* Развитие родительской компетентности в условиях деятельности дошкольных образовательных организаций [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2020. № 42 (332). С. 37–38. URL: <https://moluch.ru/archive/332/74239/> (дата обращения: 21.05.2024).
2. *Овчарова Р.В.* Родительство как психологический феномен. М.: Социально-психологический институт, 2006. 496 с.
3. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации
4. *Ханова Т.Г., Гонова С.С., Мурзина А.В.* Современные технологии и инструменты повышения родительской компетентности // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83–2. С. 397–400.
5. *Хоменко И.А., Александрова Т.В., Алексева Е.Е.* Технологии изучения семьи: междисциплинарный подход. М.: Книжный дом, 2008. 232 с.

The problem of development of pedagogical competence of preschoolers parents

Govorkova N.V.
undergraduate,

*Minin Nizhny Novgorod State
Pedagogical University (Minin University),
Nizhny Novgorod, Russian Federation
e-mail: natasha-govorkov@mail.ru*

Belinova N.V.

*PhD in Pedagogy,
Minin Nizhny Novgorod
State Pedagogical University (Minin University),
Nizhny Novgorod, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4450-2670>,
e-mail: belinova@mail.ru*

Keywords: pedagogical competence, parenting, pedagogical literacy

Задержки речевого развития у детей раннего возраста

Карелина И.Б.

*кандидат педагогических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль (Россия)
e-mail: inna76rus@gmail.com*

Федорова А.М.

*студент дефектологического факультета
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль (Россия)
e-mail: fedorova.nasiushka@yandex.ru*

Аннотация. В данной статье раскрывается значение речи в становлении психического развития ребёнка, особенно в первые годы его жизни. Среди актуальных проблем логопедии в настоящее время является проблема правильной дифференциальной диагностики задержек речевого развития у детей раннего возраста. В статье рассмотрены классификации задержек речевого развития таких авторов, как О.Е. Громова, И.Б. Карелина, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова. Авторы делают вывод о необходимости единой классификации задержек речевого развития у детей раннего возраста с целью их раннего выявления и подбора точной методики коррекционной помощи.

Ключевые слова: логопедия, ранний возраст, задержка речевого развития, классификация, степени тяжести, диагностика, обследование, коррекция, классификация, онтогенез, нарушение речи, речевая деятельность, помощь

На сегодняшний день наиболее актуальной проблемой логопедии является выявление и коррекция нарушений речи у ребенка раннего возраста. Большое количество детей, посещающих детский сад, имеют нарушения речи, что негативно сказывается на развитии их психической деятельности, вследствие чего у них возникают трудности в овладении программой дошкольного учреждения, а также программой начального школьного образования.

Среди основных нарушений развития в раннем онтогенезе наиболее распространенными являются речевые. В таких случаях нарушения функционирования отдельных элементов речевого процесса оказывает негативное влияние на формирование речевой деятельности.

В специальной литературе используются следующие термины для определения речевых нарушений у детей раннего возраста: задержка речевого развития, задержка психо-речевого развития, недоразвитие

речи. Все вышеперечисленные расстройства речи схожи между собой, но в настоящее время в основном используется термин задержка речевого развития (далее-ЗРР) для определения речевых нарушений у детей в возрасте от 1,5 до 3 лет [5].

Актуальность исследования: на сегодняшний день число детей с ЗРР растет. На современном этапе развития логопедической помощи детям раннего возраста не имеется единой классификации ЗРР необходимой для ранней дифференциальной диагностики нарушения речевого развития у детей раннего возраста, а также нет единства в определении степени тяжести ЗРР.

Из анализа специальной литературы мы выяснили, что авторы предлагают различные классификации ЗРР у детей раннего возраста.

Так Ю.А. Разенкова в своем исследовании выделяет задержки речевого развития, соотнося их по степени выраженности:

1. Легкая ЗРР, при которой становление возрастных навыков запаздывает не более чем на один – два эпикризных срока (один – два квартала, одно полугодие). Благодаря росту и развитию у ребенка отмечается тенденция к постепенному сокращению временного дефицита навыков;
2. Средняя ЗРР отмечается отставанием на два – четыре эпикризных срока или два – четыре квартала, или два полугодия. При данной ЗРР появляющиеся навыки неполноценны или имеют особенности. У ребенка не наблюдается тенденции к сокращению дефицита возрастных навыков;
3. Тяжелая задержка развития характеризуется выраженным дефицитом становления возрастных навыков, превышающим пять – шесть эпикризных сроков (четыре квартала и два полугодия). Возрастные функции либо не появляются, либо грубо изменены. По мере роста и развития данный дефицит навыков усугубляется [7].

О.Е. Громова выделяет следующие виды задержек речевого развития у детей раннего возраста:

1. Неосложненный вариант ЗРР. При данном виде наблюдается отставание только в речевом развитии ребенка;
2. ЗРР при равномерном характере нарушений в двигательной, сенсорной, эмоциональной сферах;
3. Грубая ЗРР при парциальных нарушениях в других сферах;
4. ЗРР в структуре сложного дефекта [2;3].

Наиболее полная классификация задержек речевого развития у детей раннего возраста представлена И.Б. Карелиной. В своей монографии описывает ЗРР различного генеза:

1. Функционального задержки речевого развития:

- ЗРР, обусловленные педагогической запущенностью. При данном виде ЗРР наблюдается небольшое отставание в речевом развитии. С началом коррекционной работы или посещения ДОО речь быстро развивается;
 - ЗРР, обусловленная соматической ослабленностью. При данной ЗРР отмечается отставание в речевом развитии ребенка на этапе фразовой речи, позднего лепета или первых слов;
 - ЗРР конституционального характера. Данный вид ЗРР характеризуется тем, что весь речевой онтогенез ребенка проходит в более поздние сроки. Впоследствии речевое развитие соответствует норме, но могут отмечаться нарушения в звукопроизношении.
2. Органические задержки речевого развития:
- ЗРР алалического характера. При данном виде ЗРР полностью нарушается речевое развитие детей. Активный словарь и фразовая речь детей с ЗРР алалического характера не соответствует их возрасту;
 - ЗРР дизартрического характера. Наиболее многочисленная группа детей. Нарушается речевой онтогенез, но интеллектуальное развитие у данной категории соответствует норме;
 - ЗРР, обусловленное нарушением слуха. Дети данной группы имеют ограниченные навыки слухового восприятия. Имеются признаки речевого дизонтогенеза. Интеллектуальное развитие либо соответствует возрасту, либо приближено к норме;
 - ЗРР аутистического характера. У данной категории детей может наблюдаться мутизм, эхολалии, использование речевых штампов, характерное для РДА.
 - ЗРР, обусловленная ЗПР. Речевое развитие детей не соответствует возрасту: гуление и лепет появляются в более поздние сроки. Первые слова после двух лет;
 - ЗРР, обусловленная интеллектуальной недостаточностью. Речевое развитие ребёнка идёт искажённо. Все этапы речевого онтогенеза появляются в значительно более поздние сроки и зависят от степени интеллектуального недоразвития [4].

Классификацию задержек речевого развития у детей раннего возраста с ДЦП разработана О.Г. Приходько. В своем исследовании она выделяет следующие виды ЗРР у детей с ДЦП и характеризует степень их тяжести:

1. Задержка доречевого развития;
2. Задержка речевого развития:
 - выраженная (тяжелая) задержка речевого развития;
 - умеренно выраженная задержка речевого развития;
 - легкая задержка речевого развития;

3. Дети с уровнем развития познавательной и речевой деятельности, приближающимся к возрастной норме;
4. Дети с уровнем познавательного развития в пределах возрастной нормы, задержкой речевого развития в сочетании с рече-двигательными расстройствами, с нарушением социального развития;
5. Дети с равномерным отставанием познавательного и речевого развития:
 - выраженная (тяжелая) задержка психо-речевого развития;
 - умеренно выраженная задержка психо-речевого развития;
 - легкая задержка психо-речевого развития;
6. Дети с неравномерным развитием познавательной и речевой деятельности:
 - с преимущественным отставанием познавательного развития;
 - с преимущественным отставанием речевого развития [4].

Исследования О.Е. Громовой, Е.А. Стребелевой, И.Б. Карелиной Т.Г. Визель и других свидетельствуют, что безошибочно организованная ранняя дифференциальная диагностика и коррекция с первых лет жизни не только устраняют имеющиеся отклонения в развитии, но и предупреждают появление вторичных нарушений, что позволяет достичь наивысшего уровня образования и социализации ребенка [3, 2, 1].

Нами было проведено исследование речевой деятельности детей 2–3 лет.

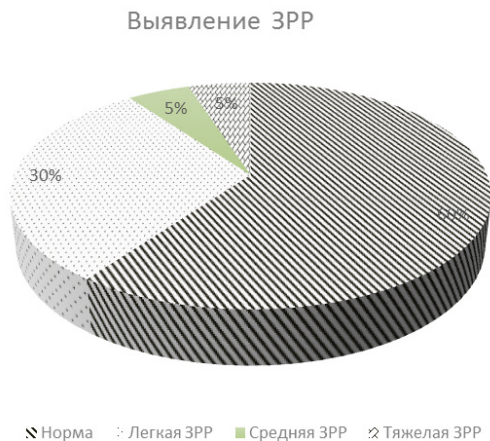


Рис. 1. Диаграмма результатов исследования

На основании диагностики можно сделать следующие выводы о том, что почти 40% детей, посещающих дошкольное учреждение имеют

задержки речевого развития, из них у 30% детей выявлена легкая ЗРР, у 10% детей – средняя, тяжелая степень ЗРР была не выявлена. Исходя из результатов исследования понятно, что достаточно большое число детей раннего возраста, посещающих ДОУ, нуждается в правильно организованной ранней коррекционной помощи.

Вывод: таким образом, актуальной задачей современной коррекционной педагогики и логопедии является теоретическая разработка единой классификации задержек речевого развития у детей раннего возраста для своевременного их выявления у детей раннего возраста и выбора правильной и наиболее точной системы коррекционной помощи таким детям в зависимости от их онтогенетического нарушения.

Литература

1. Громова О.Е. Задержка речевого развития дизонтогенез или «особый» путь развития речи / О.Е. Громова // Логопед. 2007. № 3. С. 26–32.
2. Громова О.Е. Речевое поведение детей раннего возраста / О.Е. Громова // Логопед. 2008. № 7. 30–35 с.
3. Карелина И.Б. Практическое руководство по детской клинической логопедии. -Ярославль: Авер Плюс, 2020.- 260с.
4. Приходько, О.Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / О.Г. Приходько. – Москва, 2009. – 48 с.
5. Разенкова Ю.А. Логопедическое обследование («Дети-сироты: консультирование и диагностика развития») / ред. Е.А. Стребелева) / Ю.А. Разенкова. – Текст: непосредственный // Альманах Института коррекционной педагогики РАО, 2001. № 4. 1–4 с.

Delays in speech development in young children

Karelina I.B.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Yaroslavl State Pedagogical University
named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl (Russia)
e-mail: inna76rus@gmail.com*

Fedorova A.M.

*student of the Faculty of Defectology
Yaroslavl State Pedagogical University
named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl (Russia)
e-mail: fedorova.nasiushka@yandex.ru*

Annotation. This article reveals the importance of speech in the formation of a child's mental development, especially in the early years of his life. Among

the urgent problems of speech therapy at present is the problem of the correct differential diagnosis of speech development delays in young children. The article considers the classifications of speech development delays by such authors as O.E. Gromova, I.B. Karelina, O.G. Prikhodko, Yu.A. Razenkova. The authors conclude that there is a need for a unified classification of speech development delays in young children in order to identify them early and select an accurate method of correctional care.

Keywords: speech therapy, early age, delayed speech development, classification, severity, diagnosis, examination, correction, classification, ontogenesis, speech impairment, speech activity, assistance

Особенности социального интеллекта и коммуникативных способностей у дошкольников-воспитанников ЦССВ

Князева Ю.П.

студент,

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5218-7733>

e-mail: yulya.knyazeva.03@gmail.com

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, воспитанники ЦССВ, особенности социального интеллекта, особенности коммуникативного взаимодействия

Рассматривая работы Л.С. Выготского можно сделать вывод, что под влиянием условий среды, в которой находится ребёнок возраста 5–8 лет, а также в процессе социализации происходит формирование способностей к пониманию поведения людей в тех или иных ситуациях, то есть социального интеллекта, и совершенствуются и модернизируются коммуникативные навыки, что в будущем позволяет быстро и успешно приспосабливаться к изменяющейся ситуации вокруг, ориентироваться в сфере взаимоотношений между людьми и являться их активным участником.

Из исследований 2020 года на тему «Развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста» можно увидеть, что дети, воспитываемые в условиях семьи, с родителями, и имеющимся близким и доверительным окружением, с которыми есть эмоциональная связь, возникают проблемы с определением смыслов, поступающей словесной, то есть вербальной, информации и информации, передаваемой с помощью языка тела, иными словами, невербальной. В то время как, работ со сбором и анализом данных об особенностях социального интеллекта и коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста, находящихся на воспитании в ЦССВ, существует ограниченное количество, в чём и отражается **новизна** данного исследования.

Из работ отечественных авторов (М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, Н.А. Кудрявцева, Л.А. Венгер и др.) и зарубежных исследователей (Г.Олпорт, Дж. Гилфорд и др.) особенности развития социального интеллекта и коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста включают в себя проблемы в взаимодействии как с ровесниками, так и со взрослыми; преобладание аффективных аспектов, а именно ярко – окрашенных эмоциональных реакций негативного содержания, излишней вспыльчивости, недоверия; отсутствие навыков прогнозирования, сострадания, учёта эмоционального

состояния партнёра; скудность в лексиконе детей, отсутствие невербальных способов общения.

Цель работы заключается в выявлении особенностей социального интеллекта и коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста, находящихся на воспитании в центрах содействия семейному воспитанию (ЦССВ). Основная **гипотеза** заключается в предположении о том, что у старших дошкольников, в зависимости от условий их воспитания и социального статуса (место пребывания и последующего воспитания, взросления), можно выявить и описать различия в уровне развития социального интеллекта и коммуникативных способностей, а именно:

- У старших дошкольников – воспитанников ЦССВ затруднено распознавание невербальных реакций и прогнозирование собственного и чужого поведения в большей степени, чем у детей исходного возраста, находящихся на воспитании в семьях.
- Старшим дошкольникам, находящимся на воспитании в ЦССВ, в наибольшей мере характерен отказ или отстранение от совместной деятельности, отсутствие взаимного контроля и взаимопомощи.

Были использованы **теоретические методы**: анализ, синтез и обобщение; **эмпирические методы**: анкетирование, тестирование по методике «Экспресс-диагностика социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста», по аналогии с тестом «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда., с опорой на методику изучения социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста Я.И. Михайловой (Н.В. Микляева), методика для психологической диагностики коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества «Рукавички» (Г.А. Цукерман); **методы математической статистики**: критерий Манна – Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В проведённом исследовании приняли участие 36 респондентов: 16 мальчиков, 20 девочек, которые были отнесены в две группы. В экспериментальную вошли респонденты, находящиеся на воспитании в ЦССВ, 18 человек (в возрасте с 5 до 8 лет): 7 мальчиков, 11 девочек. Среди всей группы средний возраст составил 6,3. К контрольной были отнесены респонденты, находящиеся на воспитании в семьях, 18 человек (в возрасте с 5 до 7 лет): 9 мальчиков, 9 девочек. Среди всей группы средний возраст составил 6,0.

Исследование проводилось в двух ЦССВ и в одном дошкольном коррекционно-образовательной школе города Москвы.

Исходя из полученных результатов можно наблюдать различия в экспериментальной и контрольной группах по шкалам «Взаимный контроль» ($p = 0,024$ ($p < 0,05$)), «Взаимопомощь» ($p = 0,003$ ($p < 0,05$)),

«Общий уровень коммуникативных способностей» ($p = 0,01$ ($p < 0,05$)) и сделать вывод, что испытуемые, воспитываемые вне семьи, реже следят за действиями, совершаемыми их партнёром, меньше используют свои навыки на пользу группы, с целью решения проблемной ситуации, а также имеют уровень сформированности коммуникативных навыков ниже, чем у детей контрольной группы. Причиной могут служить социальные условия воспитания, недостаточный круг общения для практики личностных способностей, дефицит внимания и поддержки со стороны значимых взрослых, а также нехватка примеров модели поведения для адаптации и реализации в жизни.

Далее в результате анализа шкал методики «Экспресс-диагностика социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста» Н.В. Микляевой выявлены следующие значимые различия: респонденты, находящиеся на воспитании в ЦССВ, в меньшей степени могут определять эмоциональное состояние оппонента, а также предположительно устанавливать реакцию человека в той или иной ситуации; анализировать личные поступки и действия других людей, выделять логические связи в ситуациях с аналитической направленностью на события прошлого и будущего; с меньшим успехом использовать фразы с подразумеваемым эмоциональным посылом, отождествлением разговорных выражений с испытываемыми чувствами и определением невербальных признаков у человека, а также в меньшей мере могут осознавать поступки и действия других людей и распознавать посыл собеседника по мимике, жестикуляции и речи.

Все вышеперечисленное можно соотнести со средовой обусловленностью, так как воспитанники ЦССВ находятся в стрессовой ситуации отрыва от семьи, окружены новыми значимыми взрослыми, не способными в полной мере осуществить становление и укрепление навыков социальной адаптации, а тем самым происходит задержка развития социального интеллекта.

Анализ корреляционных связей выявил определённые особенности: чем лучше у ребёнка развиты навыки общения, тем более активно он проявляет свою позицию со стороны эмоций, анализируя происходящее в том же ключе; дети, успешно владеющие инструментами общения, с опорой на свои внутренние установки ищут взаимосвязь между действиями в прошлом, настоящим и возможным будущем; ребёнок дошкольного возраста с высоким уровнем развития понимания поступков, действий и невербальных проявлений людей успешно использует навыки коммуникации, связанные с доказательством собственного мнения и последующей его аргументацией; дети, оказывающие содействие в проблемной ситуации, используют свои навыки для успешного выполнения

задач, так как они заранее могут предположить и спрогнозировать, а также подмечать в процессе сильные и слабые стороны друг друга.

Таким образом, основная гипотеза исследования полностью подтвердилась, а дополнительные получили частичное подтверждение.

Литература

1. Микляева Н.В. Социальный интеллект дошкольников: особенности развития // КПЖ. 2016. № 5 (118). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyu-intellekt-doshkolnikov-osobennosti-razvitiya> (дата обращения: 07.04.2024).
2. Психологическое обследование младших школьников: практическое пособие / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. М.: Владос, 2001. 160 с.
3. Альбом для экспресс-диагностики социального интеллекта детей дошкольного возраста (в 3-х раб. тетр.): приложение к сборнику научных статей по материалам межрегиональной дистанционной научно-практической конференции «Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста как инвестиция в будущее» / Под ред. Н.В. Микляевой. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017–55 с.
4. Зотова И.В., Мааль А.М. Особенности развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ // Наука и образование сегодня. 2017. № 5 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-kommunikativnyh-umeniy-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-dou> (дата обращения: 07.04.2024).

**Nuances of Social Intelligence
and communication skills of preschool wards
of the Center for Promotion of Home Education**

Knyazeva Y.P.

PhD student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5218-7733>,

e-mail: yulya.knyazeva.03@gmail.com

Keywords: kids over five, students of the Center for Family Upbringing Support, individual traits of Social Intelligence, communicative interaction traits

Родительская школа как форма повышения педагогической культуры родителей дошкольников

Кудинова Е.И.

магистрант,

*Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина)*

г. Нижний Новгород, Российская Федерация

e-mail: kudinovaelizaweta@yandex.ru

Ханова Т.Г.

кандидат педагогических наук, доцент,

*Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина)*

г. Нижний Новгород, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0140-4387>,

e-mail: tanyaha10@mail.ru

Ключевые слова: педагогическая культура родителей, родительская школа, педагогическая компетентность, семейное воспитание, дошкольная организация

Научная новизна и актуальность. Основы воспитания и развития ребёнка, как известно, закладываются в семье. В современных исследованиях подчёркивается, что семья играет особую роль в развитии личности, именно в семье ребёнок приобретает способность к восприятию действительности, представление о правильном и неправильном, учится уважать духовные и нравственные ценности. Влияние семьи является особенным и необходимым, оно основано на эмоциях, любви родителей к своим детям и взаимной любви детей к родителям. Именно поэтому дети, особенно в раннем возрасте, подвержены влиянию семьи более, чем любому другому влиянию.

Между тем, современные родители, в силу ряда социальных и психологических причин, в полной мере не используют воспитательные возможности семьи. В силу своей занятости или неспособности/нежелания осуществлять воспитание ребенка, родители стремятся переложить эту задачу на педагогов дошкольных организаций, как на компетентных и грамотных специалистов в данной области. Одной из задач дошкольных образовательных организаций как раз и является педагогическое просвещение родителей, направленное на совершенствование их педагогической культуры. Педагогическая культура родителей рассматривается учеными как элемент общей культуры, аккумулирующий в себе накопленный человеческий практический опыт воспитания детей [1; 4]. Под педагогической культурой, по мнению Т.И. Алиевой, следует понимать «такой уровень педагогической подготовленности родителей,

который позволяет им сделать семейное воспитание процессом целенаправленным и успешным, полноценно решающим задачи развития и воспитания ребенка» [1, с. 64]. Так, определённый уровень педагогических знаний, опыт воспитательной деятельности показывают, насколько высоким или низким уровнем педагогической культуры обладают родители. Педагогическое просвещение родителей осуществляется систематически и регулярно; основная его цель – создание информационного социально-психологического пространства для развития и коррекции родительской позиции, систематизация и расширение педагогических знаний в области воспитания и образования детей [3; 4].

Постановка задачи. Ключевым элементом в организации работы с родителями по повышению их педагогической грамотности является принцип дифференциации. Дифференцированный подход возможен при соблюдении ряда общепедагогических и специфических условий: доверие во взаимоотношениях педагога и родителей, чувство такта, отзывчивость и чуткость к родителям; интеграция коллективных и индивидуальных форм работы с учетом возраста родителей, запросов (интересов) семьи и уровня педагогических знаний; просветительская работа проводится системно.

В реализации сотрудничества с семьями воспитанников главным принципом становится личностно-ориентированный подход, с учетом реальных трудностей и успехов, сомнений и размышлений в вопросах семейного воспитания в каждой конкретной семье [2]. Педагог и родители, как партнеры, должны помогать друг другу, чтобы лучше понять ребенка, решить его индивидуальные проблемы и затруднения. Доверительные отношения являются залогом положительного взаимодействия. Необходимо, чтобы родители обрели уверенность в своих педагогических способностях, заинтересовались вопросами психологии и педагогики, стремились к достижению позитивного результата. Работа детского сада должна быть направлена, в первую очередь, на совершенствование содержания и форм педагогического просвещения родителей с целью повышения уровня их педагогической культуры и грамотности.

Теоретико-методологической основой исследования явились положения О.И. Давыдовой, Л.Г. Богославец, Е.С. Евдокимовой, Р.П. Дешеулиной, Н.В. Додокиной, Т.Н. Дороновой о взаимодействии дошкольного учреждения с семьёй; Т.В. Кротовой, О.Л. Зверевой, Н.В. Микляевой о формах организации методической работы по оптимизации взаимодействия с семьями воспитанников.

Методы. С целью изучения возможностей и эффективности родительской школы как одной из форм повышения педагогической культуры родителей было проведено исследование на основе теоретического анализа научно-методической литературы и эмпирических

методов (опросные методы и педагогический эксперимент). На этапе констатирующего эксперимента, целью которого было выявление уровня сформированности педагогической культуры родителей, были использованы анкеты и опросники, направленные на выявление педагогических возможностей родителей, особенностей детско-родительского взаимодействия (Е.И. Захаровой, С.В. Глебовой, М.О. Ермихиной и Р.В. Овчаровой).

В исследовании приняли участие 30 родителей детей 3–4 лет, посещающих младшую группу детского сада.

Результаты исследования. В результате анализа и интерпретации полученных в ходе констатирующего этапа исследования данных, было выявлено преобладание среднего и низкого уровня сформированности педагогической культуры родителей как в контрольной, так и в экспериментальной группах. На среднем уровне находится большинство параметров сознательного родительства; участники не имеют четкого представления о своей родительской позиции, родительских установках и родительских отношениях. Выявленные проблемы послужили основой для проектирования программы педагогического просвещения родителей младших дошкольников.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, одним из важнейших условий взаимодействия с семьями воспитанников должно стать построение партнерских взаимоотношений педагогов и родителей, доверительное общение и сотрудничество. В связи с запросами современных родителей, изменением характера семейных ценностей наиболее действенными оказываются формы организации взаимодействия, построенные на принципах диалогизации и проблематизации, в которых участникам предлагается думать, самостоятельно искать выход из ситуации, а не просто слушать лекции и воспринимать готовые знания. С учетом этих положений была выбрана такая форма работы с родителями, как родительская школа. Именно родительская школа, на наш взгляд, даёт возможность отойти от традиционной системы просвещения и подстроиться под запросы современного родителя.

Целью формирующего этапа исследования стала разработка и апробация программы родительской школы «Мама и папа – это просто» на базе дошкольной организации. Все мероприятия, направленные на совершенствование уровня педагогической культуры родителей, мы разделили на три блока:

– *информационно-просветительский блок* нацелен на расширение представлений участников об особенностях и закономерностях развития личности ребенка, стилях воспитания и общения с детьми, принципах создания благоприятной образовательной среды дома;

- *аналитико-оценочный блок* включает мероприятия, направленные на осознание себя как родителя, понимание своей роли в семье, повышение педагогических компетенций, формирование представлений о гармоничных детско-родительских отношениях;
- *организационный или поисковый блок* – родители узнают о своих педагогических возможностях и потенциале в воспитании детей, обмениваются педагогическим опытом.

Чтобы заинтересовать родителей занятия в школе были отобраны интерактивные формы: челлендж, мастер-класс, деловая игра, дискуссия, семинар-практикум, тренинг, кейс-технологии и др. Такой формат, по нашему мнению, помогает установить неформальный контакт и доверительные отношения [5]. Приведем тематику проведенных мероприятий: «Мой ребенок: какой он?», «Как перестать раздражаться?», «Детская игра – это серьезно», «Непослушный ребенок», «Трудимся вместе с детьми», «Компьютер: вред или польза?» и др.

Выводы. Общий анализ полученных на контрольном этапе данных показал, что в экспериментальной группе преобладает высокий и средний уровень сформированности педагогической культуры родителей; по всем критериям выявлена положительная динамика. В контрольной группе существенных сдвигов обнаружено не было.

Таким образом, проведенная экспериментальная работа позволила доказать эффективность родительской школы как формы повышения педагогической культуры и грамотности родителей.

Литература

1. Алиева Т.И., Стасюк А.М. и др. Детский сад и семья: возможности социального партнерства // Дошкольное воспитание. 2011. № 12. С. 38.
2. Бондарева И.И. Педагогическое сопровождение в повышении психолого-педагогической компетентности родителей // Нижегородское образование. 2019. № 2. С. 152–158
3. Газиева Я.З. Психологическое просвещение родителей по вопросам психического развития детей // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53–3. С. 108–115.
4. Сорвачева И.Д. Педагогическое просвещение родителей в контексте ФГОС как условие повышения качества дошкольного образования // Январские педагогические чтения. 2019. № 5(17). С. 138–141.
5. Ханова Т.Г., Гонова С.С., Мурзина А.В. Современные технологии и инструменты повышения родительской компетентности // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83–2. С. 397–400.

Parental school as a form of improving the pedagogical culture of parents of preschoolers

Kudinova E.I.

undergraduate,

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

(Minin University), Nizhny Novgorod, Russia

e-mail: kudinovaelizaweta@yandex.ru

Khanova T.G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

(Minin University), Nizhny Novgorod, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0140-4387>

e-mail: tanyaha10@mail.ru

Keywords: pedagogical culture of parents, parental school, pedagogical competence, family education, preschool organization

Изучение психологических причин детской тревожности

Михайлова Е.В.

Студент факультета ЭП

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4872-9429>,

e-mail: mikhaylovaelena@rambler.ru

*Научный руководитель: – Деулин Д.В.
кандидат психологических наук, доцент*

Ключевые слова: тревожность, психологические причины, дети дошкольного возраста, родители

Всё чаще психологами-практиками отмечается тревожность детей дошкольного возраста, которое проявляется в неуверенном беспокойном поведении, перепадами в настроении и эмоциях, тревогой.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью в расширении представлений о данной проблеме. Направив исследование на типы родительских отношений, тревожность родителей, субъективное восприятие детьми объектов тревоги в условиях семьи как причины возникновения повышенной тревожности дошкольников.

В связи с вышеизложенным анализом проблемы, были определены цель исследования, объект и предмет.

В своем исследовании мы предположили, что тревожность детей старшего дошкольного возраста взаимосвязана с такими психологическими причинами как личностная тревожность родителей и типами родительского отношения: «Авторитарная гиперсоциализация» и «Маленький неудачник».

Исследуя данную проблему, выяснили теоретические представления о феномене тревожности, изучили характеристики и формы проявления тревожности, причины возникновения изучаемого феномена в зарубежной и отечественной психологии [2]. Изучили особенности проявления тревожности детей в возрасте 6 лет. Рассмотрели проблему влияния личностной тревожности родителей на повышение уровня тревожности ребенка. Определили психологические причины тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Выявили и обосновали связь между уровнем тревожности детей в возрасте 6 лет с такими причинами как личностной тревожности родителей, и типами родительского отношения.

В исследовании применялись методы: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, систематизация и обобщение полученной информации; наблюдение, тестирование,

метод ранговой корреляции Спирмена, а также такие методики как: тест тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки, методика «Паровозик», С.В. Велиева, шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергер, в адаптации Ю.Л. Ханина, опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина.

Выборка участников исследования составила 40 респондентов. Из них 20 детей старшего дошкольного возраста (6 лет) и 20 родителей (матерей).

Анализ современных исследований показывает, что существуют психологические причины развития тревожности у дошкольников. Исследования Зариповой Л.З. обнаружили «наиболее тесные связи между показателями: тревожность детей в семьях без опыта родительства-симбиоз; симбиоз-инфантилизация; авторитарная гиперсоциализация-инфантилизация; тревожность детей в семьях с опытом родительства-симбиоз; принятие-отвержение-социальная желательность» [1]. А.С. Пекарева утверждает, что с поступлением в школу связано возникновение специфических страхов и повышенной тревожности у детей [3].

В начале исследования пришли к выводу о том, что целесообразно провести эмпирическое исследование взаимосвязи тревожности детей старшего дошкольного возраста; личностной, реактивной тревожности родителей и типы родительского отношения.

Общий результат уровней индекса тревожности следующий: высокий уровень выявлен у 10% респондентов, при наблюдении за данной группой детей отмечены косвенные признаки, такие как: частые жалобы ребенка на иррациональные страхи (вопросы «а что, если...»); беспокойный сон, сложности при засыпании, возникающие как во время дневного сна в дошкольной организации, так в вечернее время дома; отказ от посещения дополнительных занятий, которые раньше ребенок посещал с удовольствием; постоянные истерики: жалобы на головные боли или боли в животе, у 50% средний уровень, и у 40% низкий уровень индекса тревожности.

Для определения особенностей эмоционального состояния: выявления нормального или пониженного настроения детей старшего дошкольного возраста, наличия тревоги, страха, проявления тревожности, степени позитивного и негативного психического состояния, применена методика С.В. Велиевой «Паровозик». Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что позитивное эмоциональное состояние выявлено у 45% респондентов, негативное эмоциональное состояние низкой степени у 20%, негативное эмоциональное состояние средней степени у 35%, негативного эмоционального состояния высокого уровня в группе испытуемых не выявлено.

Таким образом, уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста характеризует их эмоциональное состояние, а его появление может быть следствием неблагоприятных детско-родительских отношений, неадекватного реагирования на поведение ребенка, чрезмерной эмоциональности матери, которая часто порождает депрессивные реакции или агрессию в сторону ребенка, как следствие личностной тревожности матери.

В рамках исследования были отобраны матери воспитанников для оценки уровня реактивной и личностной тревожности по методике Ч.Д. Спилбергера, в адаптации Ю.Л. Ханина.

Обобщенные количественные показатели по шкале личностной тревожности распределены следующим образом: высокая личностная тревожность у 30% респондентов родительской группы, они имеют устойчивую предрасположенность воспринимать определённые ситуации как опасные для самооценки и самоуважения, вызывая состояние тревоги.

Умеренная личностная тревожность выявлена у 45%, и низкая у 25% из числа опрошенных родителей. Так, среди испытуемых реактивная тревожность высокого уровня выявлена у 40% респондентов, данной группе свойственны частые переживания неуверенности в собственных силах, обидчивость, склонны к напряжению, беспокойству, даже когда наступают незначительные повседневные ситуации. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию.

Далее в исследовании применялся опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина. С помощью данной методики выявлено родительское отношение с высокими показателями по шкале «Принятие-отвержение» у 70% респондентов родительской группы, данной группе характерно принятие собственного ребенка таким, какой он есть. Родитель проводит много совместного времени, поддерживает его планы и интересы. 30% опрошенных, имеют средние показатели. Данная группа иногда проявляют злость в отношении своих детей, раздражаются на них, но в целом поддерживают их, и проводят достаточно времени вместе.

Высокие баллы, по шкале «Кооперация», выявлены у 10% опрошенных испытуемых. Данной группе характерна равенность с детьми, они проявляют интерес к увлечениям и играм ребенка, высоко оценивают способности своего ребенка. У 90% средние значения, им характерно стремление к сотрудничеству, искренняя заинтересованность в делах ребенка.

Результаты по шкале «Симбиоз» высокие у 65% респондентов родительской группы, данная группа родителей стремятся не устанавливать психологическую дистанцию с ребенком, всегда удовлетворяют его потребности, пытаются оградить от трудностей, с одной стороны, а с другой родители настолько не отделяют себя от ребенка, представляя единым целым, что лишают его самостоятельности. Они постоянно

ощущают беспокойство за ребенка. 35% от общего числа родительской группы стремятся к высоким показателям, но такое родительское отношение не стабильное.

Тип родительского отношения «Авторитарная гиперсоциализация» встречается у 40%, получены высокие показатели. Данной группе родителей характерен контроль поведения детей, они ведут себя достаточно авторитарно по отношению к своему ребенку, выдвигают требования безоговорочного послушания, применяют строгость и дисциплинированность, не считаются с волей и желаниями ребенка, полагают, что лучше знают, что необходимо ребенку. Средние показатели у 60% респондентов, родительское отношение по типу «Авторитарная гиперсоциализация» у данной группы матерей, бывают случаи применения авторитарных методов воспитания, при которых они требуют послушания и дисциплины от своих детей.

По типу «Маленький неудачник» родительское отношение с высокими показателями выявлено у 30%, у данной группы родителей отмечается незначительное стремление инфантилизировать собственного ребенка. Родители считают, что ребенку свойственна личностная и социальная несостоятельность. К интересам и увлечениям, а также к чувствам и мыслям детей родители относятся как несерьезным и считают их детскими. Родители склонны к ограждениям от трудностей и прибегают к контролю за действиями своего ребенка. Средние показатели у 25% опрошенных, представляют своего ребенка малоуспешным, не приспособленным испытывают недоверие к своему ребенку, раздражаются по поводу его неуспеха и неумелости. Низкие результаты у 45% от всей группа родителей, считают все неудачи ребенка как случайность, и продолжает верить в ребенка.

Корреляционный анализ показателей индекса тревожности дошкольников в возрасте 6 лет и личностной тревожности матери показал очень высоко значимую связь ($r_{эмп} = 1$), а также реактивной тревожности матери ($r_{эмп} = 0,798$). Корреляционный анализ показал, что существуют особенности взаимосвязи индекса тревожности ребенка с такими типами родительского отношения как: «Авторитарная гиперсоциализация» ($r_{эмп} = 0,535^*$) значимая корреляция, «Маленький неудачник» ($r_{эмп} = 0,639^{**}$) имеет высокую значимую корреляцию.

Корреляция между негативным психическим (эмоциональным) состоянием детей старшего дошкольного возраста и результатами личностной и реактивной тревожности родителей статистически значима. Получено значение $r_{эмп} = 0,624^{**}$, что является признаком высокой значимой корреляции, следовательно, негативное психическое (эмоциональное) состояние ребенка взаимосвязано с личностной тревожностью

родителей (матерей). Между негативным психическим (эмоциональным) состоянием детей и реактивной тревожностью матери выявлена статистически значимая взаимосвязь ($r_{эмп}=0,403$), среднее значение, следовательно, негативное психическое (эмоциональное) состояние детей не имеет высокой связи с реактивной тревожностью матерей, это обусловлено, на наш взгляд, тем, что данная реактивная тревожность носит эпизодический характер.

Корреляционный анализ негативного психического (эмоционального) состояния детей и родительских отношений по типу «Авторитарная гиперсоциализация» ($r_{эмп} = 0,491^*$), свидетельствует о том, что существуют особенности взаимосвязи между данными значениями, корреляция между ними значимая. По шкале «Маленький неудачник» $r_{эмп} = 0,428$ характер этой связи умеренный.

Полученные результаты корреляционного анализа:

- во-первых: подтвердили, что существуют особенности взаимосвязи тревожности детей и личностной, реактивной тревожностью родителей;
- во-вторых: подтвердили, что существуют особенности взаимосвязи тревожности детей и такими типами родительского отношения как «Авторитарная гиперсоциализация», «Маленький неудачник»;
- в-третьих, подтвердили, что существуют особенности взаимосвязи негативного эмоционального состояния ребенка и личностной, реактивной тревожностью родителей.
- в-четвертых, подтвердили, что существуют особенности взаимосвязи негативного эмоционального состояния ребенка и типами родительского отношения такими как «Авторитарная гиперсоциализация» и «Маленький неудачник».

Выдвинутая гипотеза о том, что тревожность детей старшего дошкольного возраста взаимосвязана с такими психологическими причинами как личностная тревожность родителей, и такими типами родительского отношения как «Авторитарная гиперсоциализация» и «Маленький неудачник» нашла своё подтверждение.

В результате решения задач исследования выявили, что есть конкретные психологические причины, которые связаны с формированием тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Важно отметить, что полученные результаты исследования психологических причин тревожности детей старшего дошкольного возраста, не дают полной картины понимания проблемы, и нуждаются в дальнейшем изучении.

Литература

1. Зарипова Л.З. Детская тревожность и тревожность родителей в связи с опытом родительства / Л.З. Зарипова, В.С. Градский // Вестник

- ПГГПУ психологические и педагогические науки. – 2023. – № 1. – С. 112–118.
2. Онучина К.С. Проблема тревожности у дошкольников / К.С. Онучина // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2020. – № 1. – С. 285–291.
 3. Пекарева А.С. Страхи и тревожность у детей старшего дошкольного возраста / Т.А. Пекарева // Наука России. – 2021. – № 2. – С. 143–145.

Psychological Causes of Childhood Anxiety

Mikhaylova E.V.

*Student of the EP Faculty,
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4872-9429>,
e-mail: mikhaylovaelena@rambler.ru

Deulin D.V.

Candidate of Psychological Sciences

Keywords: anxiety, psychological causes, preschool children, parents

Проблема понимания современными дошкольниками переживаний людей в ситуации общения

Могилевчик М.Г.

магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0083-8166>

e-mail: primavera0607@mail.ru

Горшкова Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>

e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Ключевые слова: понимание, переживание, общение, невербальное общение, дошкольники

Понимание рассматривается как способность постижения смысла и значения чего-либо. Понимание другого человека на основе его восприятия (облика, поведения) – компонент общения, наряду с обменом информацией. Чем точнее понимание собеседниками друг друга, тем эффективнее общение. Общение осуществляется не только вербальными средствами, но и невербальными (жесты, позы, способы распоряжения пространством и др.).

В программах, направленных на развитие понимания дошкольником переживаний [5] ставятся такие задачи, как умение различать эмоциональное состояние другого по его поведению, способы эмоциональной поддержки окружающих, управление своим поведением.

Проблема понимания детьми человеческих переживаний интересует психологов в русле исследований эмоционального интеллекта и его развития у детей разных возрастов [4]. Особенности понимания переживаний детьми в дошкольном возрасте наименее изучены. Согласно Л.С. Выготскому, к концу дошкольного возраста (кризис 7 лет) ребенок «открывает сам факт своих переживаний» [1, с. 183], способен их осмысливать, обобщать [1]. Исследование особенностей понимания детьми переживаний на разных этапах дошкольного детства: от незнания собственных переживаний (в раннем детстве) [1] до их предвосхищения (в старшем дошкольном возрасте) [3] и возникновения осмысленной ориентировки в собственных переживаниях (в 7 лет) [1], – актуально в силу недостаточной изученности этой проблемы и представляет научно-практический интерес.

Сами переживания и их понимание чаще всего имеют место в процессе общения, взаимодействия между людьми. Большинство психологических исследований общения дошкольников рассматривают особенности его вербальных средств – по речевым репликам, высказываниям. Крайне мало исследований невербального общения дошкольников и особенностей понимания ими переживаний участников общения, взаимодействия.

Одно из них – экспериментальное изучение спонтанных представлений детей 6-го года жизни о переживаниях людей с использованием диагностической методики «Эмоциональные взаимодействия» [2]. В качестве стимульного материала применялись картинки, на каждой из которых были изображены силуэты двух человечков в разных ситуациях взаимодействия, чьи эмоции изображались в невербальных средствах: жестах, позах, пространственных расположениях и др. (мимика и пол изображенных человечков были намеренно нивелированы). Ребенку предлагалось рассказать, что он видит на каждой картинке. При необходимости задавались дополнительные вопросы о характере взаимоотношения действующих лиц и о том, по каким признакам он это понял [2]. Исследование по этой методике было проведено как семь диагностических «срезов» в период с 2002 по 2019 годы.

Наше исследование представляет собой репликацию данной методики с целью – выявить наличие или отсутствие особенностей понимания современными детьми 6-го года жизни эмоционального содержания общения между людьми в сравнении с аналогичными данными детей такого же возраста, полученными 5 и более лет назад.

Методологической основой нашего исследования является Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и деятельностный подход.

Гипотеза. Понимание современными детьми 6-го года жизни переживаний людей в целом верно отражают их смысл с ориентировкой на внешние невербальные признаки и принципиально не отличается от аналогичных данных детей такого же возраста, опрошенных 5 и более лет назад.

Схема и задачи исследования: проведение диагностики с детьми 6-го года жизни по методике «Эмоциональные взаимодействия» (авт. Е.В. Горшкова) [2]; сравнение полученных данных с результатами «срезов» (2002–2019 гг.) по той же методике; проверка гипотезы, формулирование выводов.

Выборка – 40 детей 6-го года жизни из детских садов Москвы и Московской области.

Ожидаемые результаты – выявление наличия или отсутствия принципиальных отличий в понимании современными детьми 6-го года жизни смысла переживаний участников изображенных на картинках

ситуаций взаимодействия – в сравнении с детьми того же возраста, опрошенных ранее; обнаружение возможных особенностей такого понимания у современных дошкольников.

Данное исследование позволит уточнить научные представления об особенностях понимания детьми 6-го года жизни смысла человеческих переживаний.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. Москва: Смысл, Изд. Эксмо, 2005. 512 с.
2. *Горшкова Е.В.* Спонтанные представления детей 6-го года жизни о переживаниях людей // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 2. С. 46–57. DOI:10.17759/pse.2023280204
3. *Запорожец А.В.* Избр. психологические труды: В 2-х т. Том 1. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
4. *Кочетова Ю.А., Климакова М.В.* Методы диагностики эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 4. С. 10–114. DOI: 10.17759/jmfp.2019080411
5. *Павлова О.С.* Анализ программ по развитию понимания дошкольниками эмоций // Современное дошкольное образование. 2023. № 5(119). С. 18–30. DOI:10.24412/2782-4519-2023-5119-18-30

**The problem of understanding
by modern preschoolers the people's experiences
in a communication situation**

Mogilevchik M.G.

*Master's student,
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0083-8166>
e-mail: primavera0607@mail.ru*

Gorshkova E.V.

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>
e-mail: e-gorshkova@yandex.ru*

Keywords: understanding, experiencing, communication, non-verbal communication, preschoolers

Комплекс мероприятий по развитию связной речи дошкольников в триаде «ребенок-педагог-родитель»

Неустроева Е.С.

*аспирант, научный сотрудник
Шадринский государственный педагогический
университет (ФГБОУ ВО ШГПУ),
г. Шадринск, Российская Федерация
ORCID: 0000-0002-7205-6164
e-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru*

Ключевые слова: дошкольник, развитие речи, триада «ребенок-педагог-родитель»

Актуальность. Проблема развития речи современных детей дошкольного возраста не упускается из виду. Причинами этого являются модернизация общества, обновление средств образовательной деятельности, а также акцент на духовно-нравственной составляющей каждой личности [4].

Связная речь – это тоже личностное образование, благодаря которому, другие люди могут узнать о человеке, об уровне его развития, о его оценке по отношению к чему-либо, о его идеях, решениях и т.д.

Изменение отношений и способов общения в общественной системе, нередко искажают сам процесс взаимодействия между людьми (клишеобразные фразы, общение по соц. сетям). При этом, взрослые могут проектировать новый стиль поведения и по отношению к ребенку. Тогда ребенок не получает должного количества общения, а соответственно и образца для подражания в речи.

То же происходит, когда образовательные и даже бытовые инструменты, заменяются на электронные источники. Например, использование голосовых помощников для ребенка в качестве читающего ему сказку лица или демонстрация заданий на экране без возможности ощутить живые предметы и др.

Длительное время существовало мнение, что развитие речи ребенка начинается с момента его рождения и зависит от речевого пространства, которое создается окружающими его людьми.

Исследователи в этой области отмечают, что первостепенный этап развития речи у ребенка отличается спонтанностью, так как дошкольник действует в соответствие со своими ощущениями. Он формирует свою речь по подражанию окружающим его лицам (И.Г. Песталоцци, Бурлак, А. Валлон, Дж. Локк, С.Н. Цейтлин) [1].

Однако, этим речевое развитие ребенка не ограничивается. Наступает период, когда, дошкольник должен научиться излагать свои мысли

в правильной речевой форме. Этот этап соотносится со способностью воспитанника «подчиняться» правилам оформления речи – грамматическим правилам (Т. Гивон, Дж. Локк, Н. Хомский, С.Л. Рубинштейн, А.М. Шахнарович). В этом отношении, ребенку уже требуется целенаправленное обучение связной речи [5].

Также существует и третий этап развития связной речи – это творческий процесс самого ребенка, который представляет собой оперирование речевыми единицами (словами, предложениями, стилями текста) для создания связного текста, отражающего мысли, чувства, миропонимание и индивидуальные предпочтения самого дошкольника (Ф. де Соссюр, А.А. Потебня, К. Фослер, А.В. Запорожец) [2].

Научная новизна. Так, рассматривая этапы развития связной речи ребенка в обобщенном формате, целесообразно, применить три основных подхода к изучению проблемы развития связной речи: социально-коммуникативный, коммуникативно-лингвистический, лингвистико-творческий. Каждый из названных подходов имеет плавный переход в другой, так как процесс развития связной речи системен и непрерывен в течение всей жизни человека.

На основании названных подходов, отражающих этапы развития связной речи ребенка-дошкольника, мы разработали комплекс мероприятий, в котором предполагается активное участие трех составляющих процесса речевого развития ребенка: самого воспитанника, педагога и родителей.

Практическая значимость. Представленный комплекс мероприятий оформлен нами в программу по развитию связной речи для детей старшего дошкольного возраста. Программа была реализована и показала свою результативность. В соответствие с этим может быть использована, как дополнение к федеральной программе дошкольного образовательного учреждения или как самостоятельная (парциальная) программа для работы с детьми в частных образовательных учреждениях.

Целью нашего исследования стала: разработка комплекса мероприятий по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста в триаде «ребенок-педагог-родитель».

В ходе исследования, мы опирались на научные труды, Ф.А. Сохина, разработавшего систему принципов развития речи; обосновал работу над внутренней – смысловой и внешней – оформительной сторонами речи; предлагал использование речевой спонтанности в процессе общения и упражнения в речи дошкольников [3]; К.Д. Ушинского, который говорил о методах и инструментах для развития речи [5]; О.С. Ушаковой, предложившей методику развития связной речи [5].

Методы. Итак, организация совместной деятельности родителя и ребенка, представленная в нашей программе подлежит рассмотрению

с двух сторон: когда родитель сам обучался методам и приемам взаимодействия с дошкольником (это осуществлялось при проведении со взрослыми практико-ориентированного курса по подготовке их к процессу развития связной речи своих детей); когда родитель взаимодействовал с ребенком, направляя свою обучающую деятельность на развитие его связной речи в процессе домашних заданий, предлагаемых педагогом.

Так осуществлялся социально-коммуникативный подход во взаимодействии всех участников процесса развития связной речи дошкольника: педагог передавал речевые образцы и способы их формировании родителям, а родитель ребенку.

Организация системы занятий по развитию связной речи с педагогом заключалась в разработке тем, содержание и речевой материал которых позволял детям изучить все, что актуально для их возраста, получая речевые представления.

Так, нами были выбраны темы, касающиеся человека («Внешность», «Чувства», «Отношения»), ближайшего окружения («Друзья» «Семья»), окружающего мира («Родина», «Мой край»), природы («Животные родного края», «Природа родного края»). Такой выбор был обусловлен тем, что в старшем дошкольном возрасте, ребенку доступнее составлять связные монологические высказывания на темы, которые ему знакомы, которые он пережил сам.

Здесь последовала реализация коммуникативно-лингвистического подхода, так как в процессе общения педагога с детьми углублялся словарный запас; лексика наполнялась смыслом для дошкольников; дети практиковались в построении предложений по предложенной тематике, а также обучались составлять свои первые творческие рассказы.

Организация свободной деятельности детей предполагала проведение разного рода бесед (если бы ты был новеньким в группе, как ты познакомился со своим другом, Расскажи о своей семье и т.д.), игр («Найди себе пару», «Узнай, кто я» и др.), а также творческой работы (выполните рисунок дружбы, продолжите мысли друг друга, сыграйте сказку и т.д.).

Цель таких ситуаций состояла в том, чтобы подготовить, а также закрепить ощущения, представления и знания воспитанников в определенной области.

Так выполнялся лингвистико-творческий подход к развитию связной речи детей: продолжалась тренировка языковых единиц (обогащение словаря, развитие грамматики, построение синтаксиса), а также активизация воображения дошкольников, необходимого для создания собственного замысла, наполнения сюжета и ведения рассказа (связного монологического текста) до логического завершения. Здесь же,

акцентируя внимание на творческом аспекте подхода, ребенком определялся стиль текста, преимущественный для него в общении (смешанный: описание и повествование; преимущественно описание; преимущественно повествование).

По завершению комплекса мероприятий мы получили следующие результаты:

- родители повысили компетентность по вопросам речевого развития детей: разобрались в понятии связной речи, изучили методику работы по ее развитию, освоили методы и приемы взаимодействия ребенком; научились пользоваться специальными инструментами для развития связной речи;
- дети улучшили показатели речевого развития: использовали точную лексику, имели место языковые средства выразительности в текстах; предложения стали распространенными, сложной структуры; тексты характеризовались смешанным типом (преимущественно повествование).

Таким образом, к разработке комплекса мероприятий по развитию связной речи дошкольников в триаде «ребенок-педагог-родитель», мы подошли на основании трех научных подходов:

Во-первых, социально-коммуникативный подход, позволил нам создать многоступенчатое речевое пространство, где происходит развитие речи ребенка. Для этого предстояло подготовить родителей, взаимодействующих с ребенком к особенностям развития связной речи, а также дать им возможность применить свои новые компетентности на практике – занимаясь с дошкольником выполнением домашних заданий.

Во-вторых, коммуникативно-лингвистический подход, дал возможность в процессе тематического общения и проведения занятий педагогом обогатить речевые представления, знания и навыки использования языковыми единицами самого дошкольника.

В-третьих, лингвистико-творческий подход, показал важность индивидуальных проявлений как в разных видах деятельности, сопровождающихся речью, а также при создании самой связной речи детей. Посредством проработки различных ситуаций, дошкольники смогли проявить свою речевую активность и составить творческие связные тексты, что способствовало развитию их речи.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с. – текст: непосредственный.
2. *Смирнов, А.А. В.В. Виноградов и К.* Фосслер: проблема эстетической функции поэтической речи / А.А. Смирнов // *Stephanos*. – 2014. – № 1(3). – С. 158–163.

3. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет.сада. / Ф.А. Сохин. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29 мая 2015 // Распоряжение правительства РФ. – 2015. – № 996-р. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (дата обращения 25.09.2024).
5. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

**A set of measures
for the development of coherent speech
of preschoolers in the triad «child-teacher-parent»**

Neustroeva E.S.
postgraduate student, researcher
Shadrinsk State Pedagogical University (FSUE VO SHSPU),
Shadrinsk, Russian Federation
ORCID: 0000-0002-7205-6164
e-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru

Keywords: preschooler, speech development, triad «child-teacher-parent»

Исследование представлений родителей о двигательном развитии своих детей-дошкольников

Подкуйко Н.В.

магистрант,

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

e-mail: p-tata-v@mail.ru

Горшкова Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент,

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>,

e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Ключевые слова: двигательное развитие, представления родителей, дошкольный возраст

Жизнь человека зависит от состояния его здоровья. Поэтому здоровье можно назвать базовой личной и социальной ценностью. Доказано, что 80% заболеваний вызваны особенностями образа жизни человека, значимой стороной которого, помимо питания и привычек, является характер его физической, двигательной активности [2]. Физическая активность, по определению ВОЗ, – это какое-либо движение тела, производимое скелетными мышцами, которое требует расхода энергии [2]. Двигательная активность, двигательное развитие, являются биологической потребностью, удовлетворение которой необходимо для сохранения жизни и здоровья человека.

В жизни ребенка двигательное развитие играет огромную роль, являясь одним из важнейших условий нормального общего психического развития, личностного становления, средством формирования регуляторно-волевых качеств. Чем младше ребенок, тем очевиднее значение двигательного развития, которое неразрывно связано с познанием окружающего мира [3]. По мере развития образного мышления у дошкольников начинают формироваться умственные действия, которые отделяются от физических действий, а когнитивное развитие – от двигательного [3], что поддерживается традиционным образованием, больше ориентированным на интеллектуальное развитие. Двигательному развитию уделяется гораздо меньше внимания и времени. Организм ребенка еще активно растет, ему необходимо двигаться больше и разнообразнее, расширять двигательный опыт; однако, чем старше дошкольник, тем больше ограничивается его двигательная активность, что может вызывать ряд серьезных изменений в организме ребенка.

Возникает противоречие: с одной стороны, доказано позитивное влияние оптимального двигательного развития ребенка на развитие его психики, способностей, эмоционально-волевой сферы, с другой стороны, у современных детей обнаруживается дефицит двигательного развития, влекущий за собой проблемы со здоровьем.

Первичные установки на характер двигательного развития формируются в семье. Представления родителей о значении двигательной активности, о ее ценности и актуальности определяют возможности двигательного развития ребенка в условиях семейного воспитания. И часто, сами родители создают препятствия для двигательного развития своих детей.

Авторы исследований, касающихся изучения представлений родителей о двигательном развитии своих детей, как зарубежные, так и отечественные, исходят из того, что двигательная активность является необходимым условием развития ребенка [1; 4]. Зарубежные исследователи рассматривают и особо отмечают роль родителей, в повышении физической активности детей, вовлечение родителей в повседневную деятельность по воспитанию детей, включение позитивных родительских практик и методов воспитания [5]. Отечественные исследования показывают, что, несмотря на понимание родителями необходимости конкретных действий с их стороны, в целом свои надежды они возлагают на общественные структуры вне семьи: образовательные учреждения, секции физкультуры и спорта, дополнительное образование [4]. Современные родители, полагая, что «специалисты» лучше справятся с задачами развития их ребенка, в том числе, и двигательного, не имеют полного и адекватного представления о двигательном развитии своих детей. В связи с этим и определилась проблема исследования, которая еще не изучена.

Цель нашего исследования: выявить особенности представлений родителей дошкольников о двигательном развитии своих детей и узнать соответствие этих представлений актуальному двигательному развитию ребенка.

Методологическая основа исследования – культурно-историческая теория Л.С. Выготского и теория развития произвольных движений А.В. Запорожца.

Гипотеза: представления родителей о двигательном развитии своих детей различаются в зависимости от возраста детей и могут не соответствовать реальному уровню их двигательного развития.

Схема эмпирического исследования – констатирующая диагностика, состоящая из двух блоков: опроса родителей и диагностики двигательного развития детей, – с последующим сравнением данных, полученных из этих блоков.

В связи с этим в практическом исследовании поставлены *задачи*: 1) разработка опросника для выявления представлений родителей детей 3–7 лет о двигательном развитии их детей; 2) проведение опроса родителей

и 3) поиск / разработка методик и проведение диагностики двигательного развития детей 3–7 лет, чьи родители приняли участие в опросе; 4) сравнение данных опросо-родителей, имеющих детей-дошкольников разного возраста, с данными диагностики двигательного развития их детей; выявление соответствия / несоответствия этих данных.

Характеристика выборки: четыре группы детей по 20 человек в каждой, различающиеся по возрасту: 6–7 лет, 5–6 лет, 4–5 лет, 3–4 лет; родители этих детей.

Ожидаемые результаты: подтверждение или опровержение гипотезы о том, что представления родителей не всегда верно отражают уровень реального двигательного развития их ребенка.

Литература

1. Баскаева О.В. Представления родителей как фактор семейной среды // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 9.
2. Доклад о положении дел в области физической активности в мире, 2022 г. [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. Женева. – URL: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/366636/9789240067790-rus.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения 19.10.2024)
3. Горшкова Е.В. Развитие моторики у дошкольников: Учебное пособие. Москва: «Авторский Клуб», 2017. 76с.
3. Танатова Д.К., Юдина Т.Н., Королев И.В., Долгорукова И.В. Установки родителей на физическое развитие детей разного возраста // Социология спорта. № 1. 2021. С. 65–67.
4. Agard B., Zeng N., McCloskey M.L., Johnson S.L., Bellows L.L. Moving Together: Understanding Parent Perceptions Related to Physical Activity and Motor Skill Development in Preschool Children // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021, 18, 9196. DOI: 10.3390/ijerph18179196

Research of parents' ideas about the motor development of their preschool children

Podkujko N.V.

master's student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: p-tata-v@mail.ru

Gorshkova E.V.

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>

e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Keywords: motor development, parents' ideas, preschool age

Необходимость просвещения родителей в области трудового воспитания детей

Сапаева И.В.

магистрант,

Нижегородский государственный педагогический
университет им. Козьмы Минина
(ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина)

г. Нижний Новгород, Российская Федерация

e-mail: irina_sapaeva@mail.ru

Ханова Т.Г.

кандидат педагогических наук, доцент,

Нижегородский государственный педагогический
университет им. Козьмы Минина
(ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина)

г. Нижний Новгород, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0140-4387>

e-mail: tanyaha10@mail.ru

Ключевые слова: труд, трудовое воспитание детей, приобщение детей к труду, социальное партнерство в трудовом воспитании дошкольников, просвещение родителей

Научная новизна и актуальность. Трансформация современной российской системы образования предполагает рассмотрение его, в первую очередь, как инструмента и среды воспитания целостной гармоничной личности, ориентированной на общечеловеческие и традиционные ценности. Труд и трудовое воспитание является одним из наиболее надёжных и целесообразных, с позиции возрастной психологии и психологии развития, путей формирования подобной личности. На сегодняшний день мы столкнулись с необходимостью приобщения ребёнка к труду и формирования у него ценностного отношения к созидательному труду, но с учётом новых социокультурных условий [1; 3]. На уровне государственной политики и на уровне образовательных организаций разрабатываются и внедряются различные концепции и модели трудового воспитания. Так, с 1 сентября 2024 года во всех школах России возобновлены уроки труда [3]. В дошкольных образовательных организациях каждый год происходит обновление парциальных программ по трудовому воспитанию детей, внедряются новые технологии и методы трудового воспитания; актуальным направлением становится волонтерская деятельность дошкольников как форма приобщения к общественно-полезному труду [1]. Вместе с тем, приобщение ребёнка к труду в современных социокультурных условиях сопряжено с рядом трудностей, к которым относится и отсутствие интеграции

образовательной организации и семьи [4, с. 113]. В рамках данной статьи рассмотрены некоторые аспекты синергии системы трудового воспитания детей, построенной на принципах социального партнёрства и тесного сотрудничества родителей и педагогов.

Проблема обусловлена ценностно-мотивационными и организационно-деятельностными противоречиями семьи и дошкольной образовательной организации в отношении трудового воспитания ребёнка. Среди родителей дошкольников наиболее распространены три подхода, влияющих на приобщение ребёнка к труду. В первом случае речь идет о потворствующей гиперпротекции, при которой ребёнка оберегают от любой нагрузки и любого труда, включая труд, связанный с самообслуживанием. Во втором случае ценность трудового воспитания родителями признается, но существенно уступает ценности опережающего развития ребёнка, в первую очередь, когнитивного, в сочетании с высокими ожиданиями. При таком подходе у ребёнка нет свободного времени на какой-либо труд, включая помощь по дому. Третий подход является наиболее распространённым и предполагает непостоянство позиции родителя в отношении трудового воспитания детей. Обнаружив подобные сложности родителей в процессе приобщения детей к труду, мы разработали диагностическую анкету и, на основе анализа результатов анкетирования, рекомендации по организации просвещения родителей в области трудового воспитания детей.

Теоретико-методологической основой наших разработок является системный подход в образовании и воспитательной деятельности (В.И. Андреев, В.А. Сластенин, Б.Т. Лихачев и др.); синергетический подход в образовании (В.А. Игнатова, И.Н. Бабич, С.С. Шевелева и др.).

Методы. Исследование было проведено с применением аналитического обзора научно-педагогической литературы и прикладных методических разработок по вопросам просвещения родителей в области трудового воспитания детей. Применялись эмпирические методы: анкетирование и педагогическое моделирование. Разработанная нами анкета, позволяющая выявить актуальные запросы родителей в области трудового воспитания ребёнка, включает 10 вопросов с вариантами ответов и два вопроса со свободным ответом. В анкетировании приняли участие 50 родителей (32 матери и 18 отцов, по одному родителю от семьи) детей дошкольного возраста (5–7 лет), посещающих детский сад. Средний возраст родителей составил 29,3 лет.

Результаты проведённого исследования. В результате проведённого исследования были получены следующие выводы:

1. Проблема приобщения детей дошкольного возраста к труду является актуальной только для 20 % родителей, в то время как 64 % отметили, что никогда не задумывались о трудовом воспитании ребёнка

и приобщении его к домашним делам, помощи взрослым, знакомству с профессиями, но при этом считают труд крайне важным элементом воспитания. По мнению данной группы родителей, ребёнок по мере взросления приобщится к труду и необходимые навыки и умения, а также направленность на труд, сформируются у него естественным образом, без участия родителей. Только 16 % участников отметили, что ребёнок имеет постоянные домашние обязанности, задействован в общественно-полезном труде в соответствии с возрастом и интересами, занимается ручным трудом, проявляет устойчивый интерес к сельскому хозяйству, в том числе, растениеводству, уходу за домашними животными, технике, различным профессиям. Данный результат свидетельствует о том, что проблема трудового воспитания детей дошкольного возраста в семье является латентной, непроявленной и, как правило, обостряется в период подросткового кризиса ребёнка, когда родители сталкиваются с тем, что повзрослевший ребёнок закономерно начинает требовать расширения своих прав, а естественный противовес – обязанности, оказывается несформированным. Отсутствие помощи по дому, суженный репертуар навыков обслуживания и общая фрустрированность ребёнка, начиная с младшего подросткового возраста, видится нам следствием пролонгированной девальвации значимости трудового воспитания ребёнка в семье.

2. На успешность приобщения ребёнка к труду в большей мере влияют воспитательная позиция родителей, согласованность родителей в данном вопросе между собой, а также состав семьи [4, с. 120]. Так, в частности, неоднократно было подтверждено, что дети, растущие в неполной семье или в семье, где присутствие одного из родителей является лишь формальным, имеют трудности в трудовой деятельности: склонность либо к гипертответственности и нарушению режима труда и отдыха, как к способу замещения роли отсутствующего родителя, либо к попустительскому отношению к своим обязанностям, эгоцентризму, лени, когда один из родителей, стремясь компенсировать отсутствие другого или его невовлечённость, чрезмерно потворствует ребёнку, стремится искусственно продлить его детство. Немаловажным фактором является наличие в семье вовлечённых бабушек и дедушек, близких родственников, проживающих совместно или на постоянной основе участвующих в воспитании ребёнка. Многопоколенная семья позволяет ребёнку раньше и в комфортной обстановке познакомиться с ценностью труда, радостью совместного труда, приобрести ценные навыки ведения хозяйства, навыки ручного труда [2]. Анкетирование показало, что в семье, где воспитываются двое и более детей, дети раньше приобщаются к труду и не рассматривают его в контексте обязанности или наказания.

3. Просвещение родителей в области трудового воспитания детей рекомендуется выстраивать в рамках трехчастной модели, включающей ценностно-мотивационный, когнитивный и социально-коммуникативный компоненты. Важно познакомить родителя с теоретико-методологическими основами и прикладными механизмами (технологиями, методиками, приемами, инструментами и методами), позволяющими приобщать ребёнка к труду на уровне ценностей и смыслов (ценностно-мотивационный компонент); на уровне качественной и соответствующей возрасту информации о разных видах и формах трудовой деятельности (когнитивный компонент); на уровне детско-родительских отношений и семейной коммуникации (социально-коммуникативный компонент). При этом промещая родителя в данной сфере, важно опираться на два принципа. Во-первых, на принцип бритвы Окама, то есть обходиться без избыточных теоретических конструкций и сложной терминологии, использовать ёмкие и однозначные формулировки. Во-вторых, на принцип умеренности: лучше одна методика, но интегрированная в повседневную жизнь семьи, чем множество методик и техник, которые не будут перенесены в систему семейного воспитания.

Выводы. В процессе подготовки данной статьи были изучены подходы к проблеме семейного трудового воспитания, в рамках которой проведен теоретический и эмпирический анализ особенностей приобщения детей к труду в семье, сотрудничества родителей и образовательных организаций в решении данного вопроса. В результате проведенного исследования сделан ряд выводов, подтверждающих актуальность обозначенной проблемы, предложены рекомендации по ее решению.

Литература

1. Волкова Е.В., Рязанова М.В., Ханова Т.Г. Актуализация вопросов трудового воспитания в дошкольном возрасте // Детский сад от А до Я. 2022. № 6(120). С. 55–62.
2. Мареева И.А. Взаимодействие семьи и школы в трудовом воспитании подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–3. С. 49–52.
3. На круги шитья: готовы ли российские школы к возвращению уроков труда [Электронный ресурс] // Российская газета. 24.08.2024. URL: <https://clck.ru/3DDutz> (дата обращения: 06.09.2024).
4. Пантелеева Н.Г. Проблемы трудового воспитания дошкольников на современном этапе // Современное дошкольное образование: теория и практика: сборник научных трудов. М.: Московский государственный областной университет, 2022. С. 111–121.

The need to educate parents in the field of labor education of children

Sapaeva I.V.

undergraduate,

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

(Minin University), Nizhny Novgorod, Russia

e-mail: e-mail: irina_sapaeva@mail.ru

Khanova T.G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

(Minin University), Nizhny Novgorod, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0140-4387>

e-mail: tanyaha10@mail.ru

Keywords: labor, labor education of children, introducing children to labor, social partnership in labor education of preschoolers, education of parents

Заинтересованность законных представителей воспитанников в работе по развитию музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет и их владение знаниями по данной проблеме

Скуратович Ю.И.

*аспирант, старший преподаватель кафедры
общей и дошкольной педагогики
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0340-7693>

e-mail: yuliyaskuratovich@mail.ru

Ключевые слова: дети от 2 до 4 лет, законные представители воспитанников, музыкальное восприятие, сотрудничество педагогических работников и законных представителей воспитанников, онлайн-анкетирование

Эффективность образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования во многом зависит от сотрудничества педагогических работников и законных представителей воспитанников в вопросах воспитания, развития, обучения детей. При этом ведущая роль в данном сотрудничестве принадлежит педагогу, так как он является официальным представителем учреждения образования, обладающим профессиональной компетентностью и сведениями о ребенке, которые приобретаются им в рамках образовательного процесса [2]. Диалог, основанный на взаимном доверии, уважении, понимании является основой для построения гармоничных межличностных отношений между педагогическими работниками и законными представителями воспитанников.

При работе с законными представителями воспитанников следует применять разнообразные формы педагогического взаимодействия: тренинги, интерактивные консультации, собрания, беседы, мастер-классы и др. Педагогическим работникам рекомендуется организовывать формы работы, участниками которых, кроме родителей, являются и воспитанники: совместные развлечения, праздники, выставки, посещение культурно-массовых мероприятий, открытые занятия и т.д.

Музыка относится к числу доступных восприятию ребенка с раннего детства видов искусства. Основы музыкального восприятия формируются раньше, чем восприимчивость к другим видам искусства [1, с. 25]. На основе проведенного теоретического исследования, анализа психолого-педагогической и музыковедческой литературы установлено, что музыкальное восприятие положительно влияет

на эмоционально-чувственную и когнитивную сферы детей от 2 до 4 лет, формирование у них социальных, личностных, эстетических качеств, возникновение предпосылок целостного музыкального развития.

Цель исследования – выявить заинтересованность законных представителей воспитанников в работе по развитию музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет и их владение знаниями по данной проблеме. Методом исследования выступило онлайн-анкетирование, которое применено посредством онлайн-сервиса для создания форм обратной связи Google Формы. Ссылка доступа – <https://forms.gle/GFeCXум3eBLTYDXt8>. Выборку составили 214 законных представителя воспитанников из учреждений дошкольного образования различных регионов Республики Беларусь.

Результаты анализа анкетирования законных представителей воспитанников дают основания утверждать, что респонденты имеют верные представления о сущности термина «музыкальное восприятие». Это подтверждается их суждениями о наличии умения слышать средства музыкальной выразительности (69%), различать их (17%). Вместе с тем, некоторые респонденты под музыкальным восприятием понимают только пассивный процесс слушания музыки (31%). Подобный результат свидетельствует, с одной стороны, о недостаточных знаниях законных представителей воспитанников о сущности термина, и с другой стороны, о недопонимании специфики развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет.

Законные представители воспитанников считают, что необходимо развивать музыкальное восприятие у детей от 2 до 4 лет (100%). Респонденты утверждают, что развитие музыкального восприятия благоприятно влияет на общее развитие ребенка (59%), его музыкальные способности (37%), эмоциональную сферу (21%), воображение (17%), мышление (17%). Некоторые высказались о том, что, развивая музыкальное восприятие, у детей формируются нравственные качества (6%), осуществляется эстетическое воспитание (4%), формируется субъективная картина мира (1%).

Все законные представители считают, что целесообразно осуществлять развитие музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет в учреждениях дошкольного образования (100%). По их мнению, развитие музыкального восприятия должны реализовывать не только музыкальные руководители и воспитатели (63%), отдельно музыкальные руководители (22%), но и педагогические работники в детских центрах развития (8%), родители (7%). При этом многие законные представители воспитанников не испытывают трудностей в рамках организации музыкальной деятельности детей от 2 до 4 лет (67%). Иного мнения респонденты, для которых трудности заключаются в недостаточном

представлении о вариантах организации данной деятельности (21%), отвлекаемости детей в процессе слушания музыки (9%), в их капризах и непослушании (3%).

Анализ полученных данных показал, что законные представители воспитанников хотели бы обладать методическим обеспечением процесса развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет (100%). Они желают иметь сборник музыкальных игр или заданий (58%), сборник музыкальных произведений для слушания и обсуждения (23%), сборник сказок с музыкальным сопровождением (17%), перечень мультфильмов на музыкальную тематику (2%).

В целом, при оценивании собственной осведомленности об организации процесса развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет, респонденты указали «среднюю степень» (62%). Имеются законные представители воспитанников, которые утверждают о свойственной им «низкой степени» (36%) и «высокой степени» (2%) осведомленности. При этом заключительный вопрос свидетельствует, что респонденты хотели бы узнать об особенностях организации музыкального восприятия (66%), способах его развития в домашних условиях (38%), отборе музыкальных произведений, игр для детей от 2 до 4 лет (25%).

Таким образом, полученные данные в ходе онлайн-анкетирования дают основания утверждать, что законные представители воспитанников заинтересованы в целенаправленной работе по развитию музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет. На наш взгляд, уровень знаний законных представителей воспитанников о специфике музыкального восприятия детей от 2 до 4 лет недостаточен, что связано с недостаточной методической обеспеченностью процесса организации данной работы. Вместе с тем, респонденты имеют верные представления о влиянии музыкального восприятия на разностороннее развитие детей. Проведенное исследование позволило определить предпочитаемые материалы, в которых нуждаются законные представители воспитанников, что может стать основой для разработки методического обеспечения развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет.

Литература

1. *Анцыпирович, О.Н.* Формирование основ музыкальной культуры старших дошкольников средствами музыкального фольклора: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / О.Н. Анцыпирович; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2011. – 244 с.
2. *Петрова, И.К.* Эффективное взаимодействие педагога с родителями / И.К. Петрова, Н.А. Громова // Педагогический опыт: от теории к практике: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 30 марта 2022 года / Гл. редактор О.Н. Широков. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. – С. 13–14.

Финансирование. Исследование подготовлено при финансовой поддержке БРФФИ в рамках гранта «Методика развития музыкального восприятия у детей младшего дошкольного возраста» (договор с БРФФИ № Г24МП-019).

Interest of legal representatives of pupils in work on developing musical perception in children from 2 to 4 years old and their knowledge on this problem

Skuratovich Y.I.

*Postgraduate Student, Senior Lecturer of the Department
of General and Preschool Pedagogy,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0340-7693>,
e-mail: yuliyaskuratovich@mail.ru

Keywords: children from 2 to 4 years old, legal representatives of pupils, musical perception, cooperation of teaching staff and legal representatives of pupils, online survey

Развитие выразительности детского рисунка (старший дошкольный возраст)

Сорокина Н.П.

магистрант,

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0641-8123>

e-mail: Natalya7s@yandex.ru

Горшкова Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент,

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>

e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Ключевые слова: воображение, выразительные движения, выразительность детского рисунка, рисунок детский, старшие дошкольники

Особенности и развитие детского рисунка интересовало и продолжает интересовать исследователей (Выготский [1]; Мухина [5] и др.).

Л.С. Выготский уделял большое внимание изобразительному творчеству детей дошкольного и младшего школьного возраста – деятельности, основой которой является продуктивное воображение. Он подчёркивал социальную природу детского рисования. В своих работах, посвящённых анализу детского творчества с психологической и педагогической точек зрения, Л.С. Выготский отмечал особенности графических изображений, созданных детьми, которые показывают, что дети рисуют не то, что видят, а то, что знают об окружающих объектах, не обращая внимания на их реальный вид [1]. Л.С. Выготский рассматривал детские рисунки как символы предметов окружающей действительности, которые имеют значение для ребёнка. Он считал, что рисунок помогает слову стать знаком.

В.С. Мухина продолжила развивать идеи Л.С. Выготского о детском рисовании как процессе присвоения социального опыта. Она разработала концепцию социальной природы детского рисунка и убедительно доказала, что рисование для ребёнка является специфическим способом познания действительности, который с возрастом становится одним из каналов социальной детерминации развития изобразительной деятельности в целом. Метод «Рисунок самого красивого и некрасивого, доброго и злого», применённый В.С. Мухиной, широко используется в настоящее время в возрастной психологии для выявления эмоционального и когнитивного аспектов нравственных норм и ценностных ориентаций у детей

в разные возрастные периоды. В.С. Мухина подчёркивала важность дошкольного возраста в овладении детьми выразительными средствами, в использовании их для выражения своего социального опыта и отношения к нему. Ребёнок присваивает выразительные средства так же, как и всю духовную культуру общества, в котором он живёт. [5]

Детский рисунок отражает не только когнитивные представления ребенка об окружающем мире, но и эмоционально-образные. По мнению А.В. Запорожца, познание окружающего носит также эмоциональный характер, отражая действительность в форме «синтетических эмоционально-гностических комплексов» [4, с. 259]. В них сливаются внешний и внутренний опыты: как представления о внешней картине окружающего, так и компоненты, отражающие внутренние переживания ребенка в зависимости от эмоционального значения для него сложившейся ситуации [4]. Эмоциональные представления ребенка отражаются в рисунке средствами цвета, композиции, линии, формы, передающими персонажей, их взаимодействия, особенности поз, расположения в пространстве и т.д.

Традиционно педагогические методики обучения детей рисованию направлены на освоение технических приемов изображений в рисунке, обогащение впечатлений на основе восприятия произведений изобразительного искусства. Однако мы предположили, что развитие выразительности образов в одной (художественной) деятельности, например, в образно-пластическом творчестве [3] может позитивно влиять на выразительность изображений в рисунке.

Гипотеза. Игровые образно-двигательные упражнения – с передачей переживаний и характерной пластики персонажей посредством выразительных движений – будут способствовать развитию выразительности детского рисунка.

Методологическая основа исследования – культурно-историческая теория Л.С. Выготского и деятельностный подход.

Цель исследования – выявить особенности выразительности детского рисунка и возможности её развития у дошкольников.

В теоретической части исследования решались *задачи*: изучить особенности выразительности детского рисунка; психолого-педагогические подходы к развитию выразительности детского рисунка в дошкольном возрасте; классические и современные исследования в рассмотрении и решении данной проблемы.

Практическое исследование проводится в три этапа: 1) констатирующая диагностика, 2) развивающие занятия с использованием образно-двигательных упражнений, 3) контрольная диагностика.

В нем решались *задачи*: с помощью диагностических методик выявить признаки выразительности детского рисунка у детей 5–7 лет;

по результатам констатации сформировать две группы детей: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ); разработать систему игровых образно-двигательных упражнений и провести их в ЭГ; сравнить данные диагностики обеих групп.

Характеристика выборки: две группы детей 5–7 лет (ЭГ и КГ) из детских садов Москвы, в каждой по 15–20 человек.

Методики диагностики.

- 1) «Тематическое рисование» (по сюжету сказки) – методика проведения и система оценки будет разработана специально для исследования.
- 2) «Дорисовывание фигур» (авт. О.М. Дьяченко) – для выявления оригинальности и качества продуктивного воображения.
- 3) «Заяц и волк» (авт. Е.В. Горшкова [2]) – диагностика образно-пластического творчества (выразительность передачи эмоций и характерной пластики персонажей).

Для развивающих занятий (с детьми ЭГ) используется модифицированная методика из программы «Выразительное движение» (Е.В. Горшкова [3]).

Ожидаемые результаты исследования.

Развитие у детей (ЭГ) выразительности исполнения образов персонажей в контексте воображаемых ситуаций на материале игровых образно-двигательных упражнений требует от детей осмысления переживаний персонажей и передачи их с помощью выразительных движений; такое осмысление через эмоционально-двигательное проживание образного содержания, в свою очередь, позволит отражать в рисунке переживания действующих лиц сказки посредством динамических особенностей их поз, пространственного расположения и др., а также, возможно, проявится в разнообразии композиции рисунка, его цветовом решении.

Предложенный подход в решении проблемы развития выразительности рисунка с использованием игровых образно-двигательных упражнений является новым в научном и практическом планах.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. 3-е изд. Москва: Просвещение, 1991. С. 65.
2. *Горшкова Е.В.* Диагностика образно-пластического творчества дошкольников // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 30–39. DOI:10.17759/pse.2020250303
3. *Горшкова Е.В.* О развитии образно-пластического творчества у дошкольников: вопросы теории и практики // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 7. С. 29–37.

4. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Том 1. Москва: Педагогика, 1986. 320 с.
5. *Мухина В.С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. Москва: Педагогика, 1981. 240 с.

Developing the expressiveness of children's drawings (senior preschool age)

Sorokina N.P.

Master's student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0641-8123>

e-mail: Natalya7s@yandex.ru

Gorshkova E.V.

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>,

e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Keywords: imagination, expressive movements, expressiveness of children's drawing, children's drawing, older preschoolers

Право ребёнка на воспитание – фундамент образовательного процесса

Терехин Я.Л.
студент

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

Актуальность данного исследования состоит в том, что правам ребёнка в Российской Федерации посвящено большое количество научных трудов и исследований. Законодательное регулирование прав ребёнка осуществляется на всех уровнях государственной власти от федерального до регионального. Также в особенности следует отметить исключительно положительное влияние международно-правовых актов на развитие национального семейного законодательства в области защиты прав ребёнка. Однако проблема соблюдения и реализации прав ребёнка на воспитание и образование в Российской Федерации до сих пор окончательно не решена и требует более плодотворного анализа и исследования. А ведь именно право ребёнка на воспитание, выступает в качестве основы дальнейшего образовательного процесса.

Целью данного исследования является установление основных ориентиров дальнейшего развития законодательной базы в области совершенствования и развития права ребёнка на воспитание, как базиса, то есть фундамента дальнейшего образовательного процесса.

При подготовке исследования использовались общенаучные методы, такие как индукция, дедукция, анализ, синтез, а также частнонаучный метод, такой как формально-юридический.

Семейный кодекс Российской Федерации закрепляет права несовершеннолетних детей, посвящая при этом им специальную главу. В данной главе выстроена определённая система прав ребёнка. Во-первых, закреплено деление прав ребёнка на 1) личные нематериальные (неимущественные) и 2) материальные (имущественные).

Во-вторых, имущественным права ребёнка посвящена всего лишь одна статья (ст. 60) в Семейном кодексе, а неимущественным шесть статей (ст. 54, ст. 55, ст. 56, ст. 57, ст. 58, ст. 59).

Ввиду достаточно широкого перечня нематериальных прав ребёнка данная работа будет ограничена обозначением исторической трансформации юридического отношения к воспитательному и образовательному процессу в рамках Российского государства и специфики правового содержания воспитательного процесса.

В современных условиях Российского государства право жить и воспитываться в семье является одним из ключевых и основообразующих

нематериальных прав ребёнка. Такой вывод можно сделать исходя из того, что, как отмечалось А.М. Нечаевой: «к одной из характерных особенностей современного Семейного кодекса относятся частые ссылки на термин «воспитание». Из 167 его статей 82 имеют прямое отношение к семейному воспитанию несовершеннолетних детей».

Переходя непосредственно к составу, то есть содержанию воспитательного процесса, следует отметить тот факт, что в науке существуют различные точки зрения относительно необходимости закрепления и раскрытия данной категории в законодательстве. Некоторые авторы в науке семейного права обращают внимание на отсутствие законодательного закрепления категории «воспитание» и считают это проблемой. Так, Ю.Ф. Беспалов пишет, что: «СК РФ не даёт понятия воспитания, в том числе семейного, не регламентирует сам процесс воспитания, не определяет результат воспитания и в целом бьет по хвостам, когда устанавливает ответственность за ненадлежащее воспитание».

Важность определения состава категории воспитания ребёнка обусловлена тем, что в статье 63 СК РФ предусматривается ответственность родителей за ненадлежащее воспитание своих детей. Вместе с тем п. 1 ст 63 СК РФ «устанавливает, что родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей, не определяя вид такой ответственности». Ответственность, исходя из анализа Российского законодательства может быть материальной, административной, уголовной. Более того, в п. 16 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 14 ноября 2017 г. № 44 «О практике применения судами законодательства при разрешении споров, связанных с защитой прав и законных интересов ребёнка при непосредственной угрозе его жизни или здоровью, а также при ограничении или лишении родительских прав», обозначено, что родители могут быть лишены судом родительских прав если они не исполняют своих обязанностей по воспитанию детей.

Подробная регламентация столь индивидуального и не поддающегося обобщению процесса, как воспитание ребёнка, вряд ли даст положительный результат. На данный момент семейное законодательство РФ позволяет родителям самостоятельно осуществить выбор способа и места обучения ребёнка, позволяет самостоятельно создать благоприятные условия для проживания и существования ребёнка и т.д.

Процесс воспитания детей представляет собой сложную систему, направленную на организацию, координацию, воспроизведение и построение первоначальных и основных качеств, способностей, умений на этапе формирования новой личности. Воспитание также связано с различного рода воздействием на постепенно развивающуюся личность ребёнка. Именно родители выступают в качестве первичных

агентов адаптации нового живого организма к реалиям жизни. Вследствие того, что каждый представитель человеческого рода уникален и индивидуален сам по себе, имеет собственный, уникальный набор физических данных и социальных качеств, то и подход к воспитанию не может сводиться к чему-то общему и единому. Однако это не означает, что воспитание ребёнка находится вне всякого регулирования, ибо существуют нормы морали, справедливости, нравственности объединяемые категорией общечеловеческих ценностей. Как справедливо отмечалось в науке семейного права: «следует отметить, что отношения, складывающиеся в семье, как никакие иные общественные отношения, испытывают на себе значительное влияние традиций, религии, нравственности и других социальных регуляторов».

На этапе воспитания ребёнка родителями проявляется наиболее ярким образом саморегуляторное поведение личности. Кажется совершенно бессмысленной и утопической идея создания единой для каждого ребёнка, чётко сформулированной и приводящей к одним и тем же результатам программы воспитания.

В процессе воспитания отмечается особая роль как матери, так и отца. Мать и отец в процессе реализации права ребёнка на воспитание органично дополняют друг друга, а потому только в полноценной семье может быть должным образом реализовано право ребёнка на воспитание. Поэтому в семейном законодательстве Российской Федерации закрепляется приоритет именно семейного воспитания.

Процесс воспитания ребёнка, образуется на стыке психологии, юриспруденции, педагогики. Вместе с тем право должно выступать в качестве средства, лишь создающего примерные ориентиры, то есть общий порядок взаимодействия родителей и их детей.

Право, как регулятор общественных отношений, в нашем случае семейных отношений, задаёт ритм, основные начала, своеобразные задатки, которые в полной мере раскрываются лишь при активном воздействии со стороны субъектов. Родители, реализуя право ребёнка на воспитание в том числе исполняют свою обязанность, однако, сама реализация права не может быть строго регламентирована, как отмечалось выше. Каждый ребёнок требует индивидуального подхода, специальной программы обучения, которая подходит его нравственному и физическому складу. Только опираясь на индивидуальные особенности каждого отдельно взятого ребёнка можно достигнуть всеобщей реализации права на воспитание.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что несмотря на существование в Российской Федерации обширного количества законодательных актов, посвящённых праву ребёнка на воспитание

и образование, несмотря на наличие большого количества теоретического материала в данной области, всё равно остаются не решённые вопросы. Необходимо обеспечить расширение законодательной базы в области установления образовательных и воспитательных стандартов. Однако такие стандарты не должны мешать родителям реализовывать право на воспитание, исходя из индивидуальных потребностей каждого отдельного ребёнка.

Представляется, что совершенствование законодательной базы должно проводиться не в области развития декларативных положений. Подобного рода развитие не способствует решению насущных бытовых проблем и является оторванным от реального развития событий, что тормозит и усложняет правовой механизм реализации прав ребёнка на воспитание и образование.

Литература

1. Семейный кодекс Российской Федерации / Федеральный закон от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 1. – Ст. 16.
2. *Нечаева, А.М.* Семейное право и педагогика / А.М. Нечаева // Государство и право. – 2014. – № 5. – С. 54–61.
3. *Беспалов, Ю.Ф.* Права и обязанности родителей по воспитанию детей по семейному законодательству РФ / Ю.Ф. Беспалов // Социально-правовые аспекты трансформации института современной семьи в контексте реализации государственной семейной политики: Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, посвящённой 25-летию принятия Семейного кодекса Российской Федерации, Тверь, 29 октября 2020 года / Под общей редакцией О.Ю. Ильиной. – Тверь: Тверской государственный университет, 2020. – С. 33–39.
4. Комментарий к Семейному кодексу Российской Федерации: (постатейный) / отв. ред. О.Н. Низамиева. – Москва: Издательство Проспект, 2011. – 549 с.
5. *Низамиева О.Н.* Договорное регулирование имущественных отношений супругов: дис. ... канд. юрид. наук. – Казань, 1999. – 192 с.

**The child's right to education
is the foundation of the educational process**

Terekhin Ya.L.

Student

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Russia

Адаптация ребенка к детскому саду в условиях совместных групп «мама и ребенок»

Травина Т.В.

Студент

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

Рябкова И.А.

К.п.н., доцент

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

Анализ понятия «социальная адаптация» относительно маленьких детей представляется сложным по двум обстоятельствам. Во-первых, социальная адаптация есть взаимодействие трёх взаимно адаптирующихся сложных систем – личности, семьи и социальной среды. Во-вторых, адаптационный процесс не имеет конкретных сроков и обусловлен рядом взаимодополняющих требований со стороны семьи и дошкольного учреждения [1].

Поступление в детский сад вызывает у ребенка стресс. Это обусловлено тем, что в корне меняется не только режим дня, привычный с рождения, но и окружающая среда, появляется большое количество незнакомых людей. Приспособление ребенка к новым условиям социального существования, новому режиму сопровождается изменением поведенческих реакций ребенка, расстройством сна, аппетита. Семье ребенка тоже требуется какое-то время для того, чтобы приспособиться к новым жизненным обстоятельствам. Обычно время приспособления условно разделяют на три периода: острый, подострый и компенсационный [4, 6].

Самые серьезные трудности ожидают семью в острый период. Это моменты первого столкновения с неизвестным, новым. Это новая, часто неожиданная эмоциональная реакция как ребенка, так и его родителей. И наиболее сложная перестройка организма происходит в начальной фазе адаптации, которая может затянуться и перейти в дезадаптацию, что может привести к нарушениям здоровья, поведения и психики ребенка [4].

Проблема адаптации ребенка к детскому учреждению – одна из самых острых в педагогике раннего возраста. Более половины детей от одного года до трех лет оказываются не готовыми к детскому саду [3]. Отсутствие психологической готовности к детскому учреждению связано с различными факторами, среди которых, в первую очередь, можно выделить некомпетентность педагогов в вопросе создания благоприятных условий для протекания процесса привыкания детей к детскому саду, а также недостаточная просвещенность родителей по теме. Так,

достаточно часто запрос родителей не совпадает с возможностями ребенка и требованиями воспитателя. Например, родители, не учитывая правил режима адаптации, спешат как можно быстрее оставить малыша на полный день, несмотря на психологические и индивидуальные особенности ребенка.

В 2017 году в нашем детском саду была создана группа совместного пребывания ребенка с мамой – эта форма предоставления дошкольного образования появилась после анализа причин тяжелой адаптации детей в группе кратковременного пребывания. Анализ и обсуждение проблемы позволили нам сформулировать предположение о том, что помочь в адаптации могут совместные группы родителей и детей. На основании этого предположения, была создана такая группа, в которую были приглашены дети от 1,5 лет с мамами, а также дети более старшего возраста, впервые пришедшие в детский сад с родителями. Это был успешный опыт, который показал, что во время встреч дети спокойны, а через некоторое время они уже самостоятельно исследуют помещения, слышат и принимают инструкцию воспитателя, взаимодействуют с ним. Более того, достаточно быстро они начинают заниматься в соседнем помещении и понимают, что мама рядом. Родителям такая организация помогает, как бы прикоснуться к жизни сада и поучаствовать в ней.

Начиная с этого периода и по настоящее время было открыто уже 3 таких группы для детей от 11 месяцев. Встречи проходят в помещении с оборудованием для раннего возраста, музыкальном и спортивном залах. Кроме воспитателя, к детям приходят педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, инструктор по физическому воспитанию, музыкальный руководитель. Каждый специалист проводит время с детьми, показывая родителям что нужно делать для развития малыша, не мешая ему. Через год, пребывания в этой группе, дети начинают посещать детский сад в режиме полного дня. После сравнительного анализа адаптации этих детей с теми, кто не посещал данные группы, мы отмечаем существенные различия в поведении этих двух категорий детей.

Однако наши наблюдения носят частный характер и не выходят на уровень надежных научных данных. Поэтому, учитывая острую актуальность проблемы адаптации детей к дошкольным учреждениям, а также наш положительный опыт создания специальных адаптационных групп, нами было запланировано исследование, направленное на изучение адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению в различных психолого-педагогических условиях в связи с представлением педагогов и родителей об этом периоде пребывания детей в детском саду.

Проблема исследования – как воспитателям и родителям помочь ребенку по возможности безболезненно войти в жизнь детского сада. Для

этого нужна подготовительная работа в семье, выработка единых требований к поведению ребенка, согласование воздействий на него дома и в детском саду.

Цель исследования – изучить особенности представлений воспитателей и родителей об адаптации детей к детскому саду.

Гипотеза исследования:

1. между представлениями воспитателей и родителей об адаптации детей к детскому саду существуют различия;
2. представления воспитателей и родителей об адаптации детей к детскому саду недостаточны.

Проведенное исследование позволит выявить особенности представлений родителей и воспитателей об адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению и выяснить причины успешности адаптации в зависимости от различных условий пребывания ребенка в саду.

Литература

1. *Алямовская В.Г.* Ясли-это серьезно / В.Г. Алямовская. – Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. – 144 с.
2. *Абрамова, Г.С.* Возрастная психология: учебник для вузов / Г.С. Абрамова. – Москва: Издательство Юрайт, 2012. – 811 с. – (Авторский учебник). – ISBN 978-5-9916-2093-2. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/366867> (дата обращения: 10.10.2024).
3. *Газизова, Ф.С.* Роль семьи в адаптации ребенка раннего возраста к условиям ДОУ [Текст] / Ф.С. Газизова, А.Р. Ермолаева // Молодой ученый. – 2019. – № 16(254). – С. с. 262–264.
4. *Петрова, О.А.* Адаптация детей к условиям дошкольного учреждения: группа кратковременного пребывания как пространство адаптации: учебное пособие для вузов / О.А. Петрова. – Москва: Издательство Юрайт, 2021–224 с.
5. *Смирнова, Е.О.* Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е.О. Смирнова. – М: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 366 с.
6. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателя детского сада / ред. А.Д. Кошелева. – Москва: Просвещение, 1985. – 176 с.

Adaptation of a child to kindergarten in joint groups “mother and child”

Travina T.V.

Student

Moscow State University of Psychology & Education

Moscow, Russia

Ryabkova I.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Moscow State University of Psychology & Education

Moscow, Russia

Цифровые устройства в дошкольном возрасте: риски и возможности

Трушкина О.Ю.

студент,

Московский Институт Психоанализа,

г.Москва, Российская Федерация

e-mail: olesyatru@gmail.com

Ключевые слова: дошкольник, цифровые устройства, дошкольный возраст

Цифровые устройства (планшеты, смартфоны) с каждым годом все активнее входят в жизнь не только взрослых людей, но и детей. Сейчас часто дети получают доступ к цифровым устройствам (ЦУ) уже в первый год своей жизни, что несомненно влияет на развитие ребенка. Эта тема активно исследуется в последнее время, и мы видим, что экранное время у дошкольника может достигать до 3х часов в день, а если считать фоново включенный телевизор – более 4х часов в день [1].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития речи, которая развивается в диалогическом общении ребенок – взрослый, а также через игровую деятельность и взаимодействие со сверстниками. Современные исследователи отмечают, что все чаще данная деятельность ребенка подменяется общением с ЦУ [1, 6]. Проведенное исследование в Индонезии, в котором приняло участие 135 детей в возрасте от 36 до 72 месяцев, показывает нам, что около 82% этих детей использует смартфоны, 35% используют смартфоны для просмотра видео и 46% – для игр. Также тут мы можем видеть интенсивность использования ЦУ: 40% детей использовали устройства с высокой интенсивностью, 32% – со средней, а 27% – с низкой интенсивностью. Так длительное и неконтролируемое взаимодействие с ЦУ ассоциируется с недостаточным общением и вниманием родителей, что тормозит речевое развитие. В настоящее время есть ряд исследований, в которых показывается, что неконтролируемое использование ЦУ дошкольниками также приводит к торможению развития социальных навыков, что ведет к снижению взаимодействия со сверстниками и вероятнее всего приведет к дальнейшим трудностям в социальном развитии [4, 6].

Дошкольный возраст характеризуется активным развитием когнитивной сферы ребенка посредством общения и игры, как со сверстниками так и со взрослыми. Снижение количества времени, проведенного во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, ведет к замедлению когнитивного развития ребенка. ЦУ, заменяя собой взаимодействие с окружающим миром, препятствует также развитию мелкой моторики,

что косвенно ведет к снижению развития когнитивной сферы ребенка. Так исследование, в котором приняло участие 276 детей в возрасте от 6 месяцев до 4 лет, показывает нам, что запоздалое внедрение ЦУ в жизнь ребенка ассоциируется с лучшим когнитивным развитием ребенка [7].

Также важно рассмотреть эмоциональное развитие дошкольников и его связь с экранным временем. Исследования в этой области показывают нам данные о влиянии использования ЦУ на эмоциональное развитие дошкольников. Так есть исследования (144 родителя и их дети в возрасте от 15 до 36 месяцев), указывающие на чрезмерное и нецелесообразное (как способ отвлечения ребенка во время еды, успокоения в общественных местах или способ укладывания ребенка спать) использование цифровых технологий может спровоцировать эмоциональные проблемы, такие, как повышенная эмоциональность, раздражительность, тревожность и проблемы в эмоциональной регуляции [3, 2, 5].

Говоря о влиянии на развитие дошкольников при использовании ЦУ, нельзя упускать из вида и возможности для развития, которые могут быть от правильного использования гаджетов. Исследование, проведенное в 2015 году на 92 детях в возрасте 15 месяцев, показывает нам, что дети способны обучаться через видеоконтент. Контролируемое и умеренное использование ЦУ под присмотром взрослых, что также ассоциируется с взаимодействием и развивающим общением, способствует развитию посредством предоставления образовательного контента и игр, которые стимулирует когнитивное развитие [5].

Также стоит сказать о том, что зарубежная педиатрическая ассоциация, опираясь на исследования, одно из которых состояло из 3115 респондентов (от 0 до 5 лет), разработала рекомендации исключить использование цифровых технологий для детей от 0 до 2х лет и ограничить использование экранного времени до одного часа в день для детей от 2 до 5 лет [4].

Как мы можем видеть, использование ЦУ в дошкольном возрасте не носит однозначный характер, но зависит от взрослых, которые определяют цель использования цифровых технологий у детей. Таким образом, использование цифровых устройств в дошкольном возрасте несет как риски, так и возможности влияния на когнитивное, социальное и эмоциональное развитие. Важно соблюдать баланс между этими аспектами, основываясь на контроле и участии взрослых.

Литература

1. *Веракса Александр Николаевич, Корниенко Дмитрий Сергеевич, Чичина Елена Алексеевна, Бухаленкова Дарья Алексеевна, Чурсина Аполлинария Вадимовна.* Связь времени использования дошкольниками цифровых устройств с полом, возрастом и социально-экономическими характеристиками семьи [Электронный ресурс] // Наука

- телевидения. 2021. № 17.3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-vremeni-ispolzovaniya-doshkolnikami-tsifrovyyh-ustroystv-s-polomvozzrastom-i-sotsialno-ekonomicheskimi-harakteristikami>
2. Agustin, R., Saidah, Q., Huda, N., Widayanti, D., Priyantini, D., Nurhayati, C., & Nurlela, L. (2019). The relationship between the use of gadget and emotional development of preschool children. *The Malaysian Journal of Nursing*. <https://doi.org/10.31674/mjn.2019.v11i02.011>
 3. Cahyani, D. D., Oktalinda, R. P., Kostania, G., Sunaeni, S., Yulifah, R., Fajar, I., & Suhermi, S. (2024). The relationship of gadget use with the mental and emotional of preschool children in KB TK Negeri Pembina 1 Malang, Indonesia. *Multidisciplinary Science Journal*, 6(9), 2024169. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024169>
 4. Gamirova, R., Gorobets, E., Skhirtladze, A., Prusakov, V., & Volgina, S. (2021). Features of cognitive development in children of early and preschool age using gadgets. *Rossiyskiy Vestnik Perinatologii i Pediatrii (Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics)*. <https://doi.org/10.21508/1027-4065-2021-66-5-163-167>
 5. Panjeti-Madan, V.N.; Ranganathan, P. Impact of Screen Time on Children's Development: Cognitive, Language, Physical, and Social and Emotional Domains. *Multimodal Technol. Interact.* 2023, 7, 52. <https://doi.org/10.3390/mti7050052>
 6. Sari, N., Silvani, Y., Ulfah, M., & Sari, S. (2022). High-intensity of gadget use increases "Cautions" toward preschool children development. *Journal of Issues in Midwifery*. <https://doi.org/10.21776/ub.joim.2022.006.02.5>
 7. Supanitayanon, S., Trairatvorakul, P. & Chonchaiya, W. Screen media exposure in the first 2 years of life and preschool cognitive development: a longitudinal study. *Pediatr Res* 88, 894–902 (2020). <https://doi.org/10.1038/s41390-020-0831-8>

Digital devices in preschool age: risks and opportunities

Trushkina O.Y.

bachelor student,

Moscow Institute of Psychoanalysis,

Moscow, Russia

e-mail: olesyatru@gmail.com

Keywords: preschooler, digital devices, preschool age

Развитие экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством интерактивной технологии «Экос – значит дом»

Хараши С.М.

*студент, ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет», г. Москва, Россия*

e-mail: KharashSM501@mgpu.ru

Ключевые слова: Экологические представления, дети старшего дошкольного возраста, интерактивная технология, видеоролик, интерактивное игровое упражнение

В дошкольном возрасте закладывается фундаментальная основа полноценного познавательного развития, где немаловажную роль играют сформированные экологические представления у детей.

Реализация задачи по развитию экологических представлений у дошкольников может быть осуществлена на основе определённых педагогических технологий обучения (например, игровых, проектных, проблемно-развивающих).

На современном этапе развития педагогической науки внимание исследователей и специалистов привлекает новый термин – интерактивная технология, которая представляет собой процесс активного вовлечения детей в процесс познания с использованием информационных компьютерных технологий при тесном взаимодействии группы детей, включая педагога (А.М. Лушников, М.В. Лушников, П.П. Мельников, Л.А. Теплякова).

Наше исследование было направлено на использование такой технологии при организации познавательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста.

Актуальность исследования обоснована тем, что целенаправленная, регулярная деятельность по развитию экологических представлений у старших дошкольников посредством интерактивной технологии содействует формированию мотивов, привычек, потребностей в экологическом поведении и помогает сформировать целостную систему знаний о гуманном и бережном отношении к миру природы и окружающему миру в целом.

Также использование интерактивной технологии в образовательной деятельности позволяет создавать положительную эмоциональную атмосферу, благодаря чему у ребят повышается интерес к изучаемому материалу, эффективность его усвоения.

В соответствии с обозначенной актуальностью ставится **цель нашего исследования** – теоретическое обоснование, разработка и апробация комплекса занятий к интерактивной технологии «Экос – значит дом»

по развитию экологических представлений у старших дошкольников с рекомендациями по его внедрению в практику работы воспитателя. Комплекс занятий направлен на расширение и закрепление знаний ребёнка старшего дошкольного возраста о том, как сохранить порядок в окружающей его среде или «Доме» (т.к. «экос» в переводе с греческого языка означает «дом»). Он включает в себя два вида деятельности: просмотр ребёнком познавательных видеороликов и выполнение заданий в игровой форме, объединённых в три тематических блока.

Видеоролики – это серия одного большого тематического блока образовательных видео для дошкольников под названием «Развлечёба», построенных на основе обучающих программ телеканала «СТС Kids», по трём направлениям: «Про Экологию»; «Про отдельный сбор мусора»; «Про охрану природы. Окружающий мир», представленных в таблице 1.

На протяжении всех серий Кот Кубокот и мальчик Коля знакомят детей с основными понятиями экологии, объясняют причинно-следственные связи, рассказывают о правилах поведения человека в природе, об охране и защите окружающего мира.

Таблица 1

**Подбор обучающих видеороликов
по развитию экологических представлений
у старших дошкольников для разработки комплексов занятий
к интерактивной технологии «Экос – значит дом»**

Название видеоролика	Цель	Дополнительная игровая задача
Первый тематический блок: «Про экологию»		
«Для чего нужна экология?»	1. Расширение активного словаря за счёт следующих понятий: «окружающая среда», «элементы окружающей среды», «экология», «плохая экология», «охрана природы как одна из основных обязанностей человека». 2. Раскрытие значения экологии и предмета её изучения. 3. Осознание интересной связи всего живого в природе – «невидимыми ниточками».	Выбрать верный вариант ответа из четырёх предложенных за то время, пока работает таймер в виде песочных часов (за 7 секунд). Назвать верный вариант ответа на вопрос по истечению времени на обдумывание до того, как его озвучит герой.
Второй тематический блок: «Про отдельный сбор мусора»		
«Про отдельный сбор мусора»	1. Знакомство с системой сортировки мусора на основе его происхождения и пригодности к переработке или вторичному использованию.	Выбрать верный вариант ответа из четырёх предложенных за то время, пока работает таймер в виде песочных часов (за 7 секунд).

Название видеоролика	Цель	Дополнительная игровая задача
		Назвать верный вариант ответа на вопрос по истечению времени на обдумывание до того, как его озвучит герой.
Третий тематический блок: «Про охрану природы. Окружающий мир»		
«Почему так важно охранять окружающую среду?»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обозначение неразрывной связи человека с окружающей природой. 2. Закрепление полученных ранее знаний о правилах поведения в природе. 3. Осознание важности умного и аккуратного использования природных богатств. 	<p>Выбрать верный вариант ответа из четырёх предложенных за то время, пока работает таймер в виде песочных часов (за 7 секунд).</p> <p>Назвать верный вариант ответа на вопрос по истечению времени на обдумывание до того, как его озвучит герой.</p>

Для определения уровня понимания материала по каждому видеоролику в их структуру включены уточняющие содержание вопросы. В процессе внедрения комплекса занятий в практическую деятельность нами был выработан алгоритм организации данной деятельности: после озвучивания котом Кубокотом вопроса и вариантов ответов воспитатель ставит на паузу видеоролик и повторно озвучивает материал. Далее включает таймер, по истечению которого снова останавливает видеоролик и выслушивает предполагаемые ответы детей. По завершению деятельности воспитатель включает видеоролик, где герой озвучивает верный ответ.

Закрепление знаний по содержанию видеоролика производится в форме интерактивных игровых упражнений «Вырабатываем эко-привычки», «Сортируем мусор», «На пикнике».

Решение первого интерактивного упражнения при этом является «ключом» для открытия «замка» последующего обучающего видео и соответствующего интерактивного игрового упражнения.

Особенности ознакомления детей с комплексом занятий предполагают работу в различных формах: индивидуальная, парная, групповая и подгрупповая, коллективная или фронтальная формы.

Обязательным для успешной реализации комплекса занятий к интерактивной технологии и предупреждения травматизма в процессе организации познавательной деятельности является знакомство детей с техникой безопасности во время работы с интерактивным оборудованием и включение в структуру занятия гимнастики для глаз.

Комплекс занятий к интерактивной технологии «Экос – значит дом» по развитию экологических представлений у детей старшего дошкольного

возраста может применяться в практике работы воспитателя как в образовательном процессе в условиях ДОО, так и в условиях семьи. Простота управления позволяет педагогам включать отдельные элементы и комплекс занятий к интерактивной технологии в целом при организации образовательной, досуговой деятельности старших дошкольников.

Выделяя новизну разрабатываемого комплекса занятий с рекомендациями по его использованию отмечаем возможность его размещения в библиотеке цифровой образовательной платформы «Московской электронной школы» («МЭШ») для организации дистанционного обучения и закрепления экологических представлений в условиях семьи.

Внедрение комплекса занятий к интерактивной технологии «Экос – значит дом» показало повышение интереса детей к самостоятельному использованию содержательного компонента комплекса занятий в процессе свободной игровой деятельности в образовательном режиме дня. Сочетание двух видов деятельности в комплексе занятий позволяет старшим дошкольникам совершать переход от теоретического освоения знаний в области экологии к их практическому применению. В таком случае процесс активного познания позволяет развивать у дошкольников целостную систему экологических представлений.

Комплекс занятий к интерактивной технологии «Экос – значит дом» с рекомендациями по его использованию стал отличным помощником для воспитателей и специалистов дошкольной образовательной организации при систематическом проведении занятий по развитию экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста, в режимных моментах текущего дня воспитанников, а также дома в условиях семьи.

Литература

1. Вакуленко Ю.А. Воспитание любви к природе у дошкольников: экологические праздники, викторины, занятия и игры. ФГОС ДО/ Ю.А. Вакуленко. – Волгоград: Учитель, 2020. – 157 с.
2. Волкова Н.А. Технология формирования экологических представлений у старших дошкольников средствами компьютера: Дисс. ... канд. пед. наук /Н.А. Волкова. – Екатеринбург, 2002. – 196 с.
3. Теплякова Л.А. Интерактивные технологии в практике реализации ФГОС ДО / Л.А. Теплякова. – М.: Издательство «ТЦ СФЕРА», 2018. – 128 с.

**The development of ecological ideas
in older preschool children through interactive
technology “Ecos means home”**

Harash S.M.

Student,

Moscow City Pedagogical University,

Moscow, Russia

e-mail: KharashSM501@mgpu.ru

Keywords: Ecological concepts, older preschool children, interactive technology, video clip, interactive game exercise

Подготовка будущих воспитателей к организации мероприятий для дошкольников и их родителей

Хрусталева Е.С.

аспирант,

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,

преподаватель, ГБПОУ Некрасовский педколледж № 1,

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4637-9170>

e-mail: catherine.pavlikovskaya@mail.ru

Писаренко И.А.

кандидат педагогических наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7117-7474>

e-mail: ixkpps@gmail.com

Ключевые слова: профессиональная подготовка воспитателей, профессиональные компетенции воспитателей, взаимодействие с родителями

Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования воспитателям необходимо вовлекать родителей дошкольников в образовательный процесс посредством организации и проведения совместных мероприятий для обучающихся и их родителей. Совместная деятельность родителей и воспитателей важна, поскольку позволяет не только провести досуг, но и увидеть друг друга в неформальной обстановке, что, в свою очередь, укрепляет доверие родителей и воспитателей по отношению друг к другу.

В связи с этим актуальной становится проблема подготовки будущих воспитателей к организации и проведению мероприятий для детско-взрослых сообществ в различных формах и с использованием различных технологий.

Учёные отмечают, что совместная деятельность воспитателей, обучающихся и их родителей оказывает положительное влияние на участников образовательного процесса и позволяет повысить качество дошкольного образования [1; 2; 4], при этом учёные подчёркивают: будущие воспитатели должны быть компетентны в вопросах осуществления этой деятельности [5]. Однако проведённое нами в 2021 г. исследование показало, что будущие воспитатели во время получения профессионального образования по специальности не приобретают навыков интерактивного взаимодействия с семьями обучающихся [3].

С мая по июнь 2024 г. нами было проведено исследование, посвящённое изучению взаимодействия родителей и воспитателей в дошкольной образовательной организации. В исследовании ставилось несколько задач, однако в этой публикации будут отражены результаты решения только одной из них – выявление запросов родителей на участие в мероприятиях для детско-взрослых сообществ, организованных педагогами детского сада.

Метод исследования – анонимное анкетирование в электронном виде при помощи аутсорсинговой компании, что обеспечило проведение опросной кампании по всей России.

В анкетировании приняли участие 200 родителей (юные родители младше 18 лет, родители (законные представители) в возрасте от 18 до 56 лет и старше), чьи дети посещают дошкольную образовательную организацию в возрасте от 2 месяцев до 7 лет.

Результаты опроса показали: больше половины родителей (56 %) считают, что воспитателям необходимо уметь организовывать и проводить мероприятия для детско-взрослых сообществ (педагогов, родителей и детей) в различных формах и с использованием различных технологий.

Интересно заметить, что и молодые родители (в возрасте до 35 лет), и более зрелые родители (в возрасте от 36 лет) примерно в равной степени заинтересованы в том, чтобы воспитатели умели организовывать и проводить мероприятия для обучающихся и их родителей: 76 человек из 129 молодых родителей и 36 человек из 71 зрелого родителя.

Отвечая на открытый вопрос о наиболее актуальных проблемах родителей, некоторые респонденты в качестве проблем указывали следующее: *«мало общения [воспитателей] с родителями», «[необходимо] больше общения [с воспитателями]», «желательно более частое проведение семейных дней и мероприятий, приуроченных взаимодействию [подразумевающих взаимодействие] педагогов, родителей и детей», «молодые специалисты дошкольного образования не идут на контакт с родителями».*

Отметим, что в исследовании также приняли участие 150 воспитателей детей раннего и дошкольного возраста в возрасте от 18 до 65 лет и старше. Стоит подчеркнуть: около половины воспитателей (45,3 %) считают, что умение организовывать и проводить совместные мероприятия для обучающихся и их родителей в различных формах и с использованием различных технологий им было бы полезно для более успешного взаимодействия с родителями дошкольников. Примечательно, что и начинающие, и более опытные специалисты одинаково часто указывали это умение как наиболее необходимое в своей профессиональной деятельности.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Современные родители проявляют интерес к участию в совместных с детьми и воспитателями мероприятиях, организованных педагогами.
2. Будущие воспитатели в процессе профессиональной подготовки должны быть обучены организации и проведению мероприятий для детско-взрослых сообществ в различных формах и с использованием различных технологий.

Литература

1. *Зверева О.Л.* Вовлечение родителей в образовательный процесс ДОО как составляющая взаимодействия с семьей // Дошкольное воспитание. 2016. № 5. С. 70–75.
2. *Кощиченко И.В.* Взаимодействие педагогов и родителей на основе сотворчества в условиях дошкольной образовательной организации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 10 (152). С. 125–130.
3. *Писаренко И.А., Иванова Е.С.* Подготовка будущих педагогов к работе с семьями обучающихся в России и за рубежом // Наука СПбГУ – 2021. Сборник материалов Всероссийской конференции по естественным и гуманитарным наукам с международным участием, 28 декабря 2021 года. СПб: Свое издательство. 2022. 1132 с. С. 739–740.
4. *Слепцова И.Ф.* Качество дошкольного образования как единство образовательного процесса, условий и результата // Современное дошкольное образование. 2018. № 1 (83). С. 30–37. DOI:10.24411/1997-9657-2018-00003
5. *Ханова Т.Г., Цветкова Н.В., Кокурина Ю.С.* Необходимость взаимодействия педагогов дошкольной организации с семьями воспитанников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–1. С. 222–225.

Preparation of prospective preschool teachers for organizing events for preschoolers and their parents

Khrustaleva E.S.

PhD student,

St Petersburg University, college teacher,

Pedagogical College № 1 named after N.A. Nekrasov

St. Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4637-9170>

e-mail: catherine.pavlikovskaya@mail.ru

Pisarenko I.A.

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

St Petersburg University,

St. Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7117-7474>

e-mail: ixkpps@gmail.com

Keywords: professional training of preschool teachers, professional competencies of preschool teachers, cooperation with parents

ЧАСТЬ 5. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Опыт использования цифровых технологий при обучении изобразительному искусству в школах

Аль-харган Х.И.Х.
аспирант,

*Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)*
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: uyugum96@gmail.com

Ключевые слова: Изобразительное искусство, инструменты образования, начальная школа, цифровые технологии

Внедрение большего количества цифровых технологий в образование с наступлением 21-го века постепенно меняет подход к изучению большинства предметов. Обучение изобразительному искусству в школе не стало исключением в этом отношении. В данной тезисах рассматривается вопрос о преимуществах и недостатках использования цифровых технологий при обучении изобразительному искусству учащихся начальных классов.

Речь идет о цифровых технологиях, начиная с программного обеспечения для графического дизайна, анимации и заканчивая цифровыми планшетами для рисования, программами 3D-моделирования и т.д. Это дает ученикам новые средства и методы для работы, а также позволяет участвовать в современном мире, ориентированном на цифровые технологии.

Интеграция цифровых технологий в образование по изобразительному искусству полезна как для студентов, так и для преподавателей, так как цифровые инструменты открывают неограниченные возможности для экспериментов в новых областях. Цифровые технологии решают проблему мотивирования учащихся, так увлекательны для большинства школьников. Цифровые художественные инструменты могут повысить доступность образования по изобразительному искусству для учащихся с ограниченными физическими возможностями или ограниченным доступом к традиционным художественным принадлежностям.

Цифровые платформы теперь предоставляют различные способы, с помощью которых студенты могут сотрудничать и делиться

своими работами. Онлайн-наборы инструментов и облачные решения для хранения данных предоставляют потенциал для поддержки других аспектов цифровой платформы, поскольку учащиеся делятся своими наработками со сверстниками, учителя в режиме реального времени общаются о ходе работы и участвуют в совместных проектах в классах, школах или странах.

Несмотря на многочисленные преимущества, у интеграции цифровых технологий в образование в области изобразительного искусства есть определенные сложности и недостатки. К ним относятся высокие затраты – большая часть цифровых инструментов, особенно качественное программное обеспечение и устройства, такие как планшеты для рисования, довольно дороги, и эти затраты могут оказаться непосильными для школ. Кроме того, для эффективного использования цифровых технологий в обучении преподаватели должны быть должным образом подготовлены в этом отношении и чувствовать себя комфортно, используя такие инструменты.

Кроме того, часть преподавателей изобразительного искусства считает, что использование цифровых технологий лишает процесс художественного творчества важного компонента – непосредственного взаимодействия с художественным материалом (красками, карандашами, мелками, глиной). В первую очередь их беспокоит обеднение перцептивного опыта учащихся, ограничение в освоении тактильных и физических аспектов создания произведений искусства. Педагоги и психологи высказывают опасения по поводу того, что активное внедрение информационных технологий в процесс обучения усилит риск возникновения зависимости от гаджетов. Врачи указывают на неблагоприятные последствия чрезмерного экранного времени на здоровье школьников.

Поэтому, несмотря на то, что цифровые технологии предоставляют новые захватывающие возможности, они не должны и не могут полностью заменять традиционные художественные практики.

В заключение мы хотим сказать, что интеграция цифровых технологий в преподавание изобразительного искусства меняет способ работы в классе, увлекает детей, позволяет свободно делиться результатами своего творчества в интернете. Хотя существуют проблемы, связанные с затратами, подготовкой учителей и соблюдением баланса с традиционными художественными практиками, использование цифровых инструментов дает значительные преимущества. Поскольку цифровое искусство продолжает развиваться, его место в образовании в области изобразительного искусства будет становиться все более важным для подготовки учащихся к будущему, в котором технологии и творчество по-прежнему будут сочетаться.

Литература

1. *Hu-Au E., Lee J.J.* Virtual reality in education: a tool for learning in the experience age // International Journal of Innovation in Education. 2017. No 4(4). P. 215–226. <https://doi.org/10.1504/IJIE.2017.091481>
2. *Lee H.Y., Musa N., Wong Y.S., Nor, N.M., Mahsan, I.P., Wong M.J. and Lee H.L.* Communication Technology-Enhanced Collaborative and Constructivism Learning in Improving Students' Skills on Artworks Production: A Structural Equation Modelling Approach // PaperASIA. 2024. No 40(4b). P. 202–225. <https://doi.org/10.59953/paperasia.v40i4b.176>
3. *Bagby J.H.* Montessori education and practice: A review of the literature, 2007–2009 // Montessori Life. 2010. No 22(1). P. 44–48.

**The experience of using digital technologies
in teaching fine arts in schools**

Alhargan H.I.H.

PhD student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: uyugum96@gmail.com

Keywords: Fine arts, educational tools, elementary school, digital technologies

Отношение родителей и педагогов к электронным ресурсам в образовательном процессе младших школьников с трудностями в обучении

Андриашина А.И.

аспирант,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6412-6785>

e-mail: andriashinaai@mgppu.ru

Тишина Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>

e-mail: tishinala@mgppu.ru

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, дети с трудностями в обучении, педагоги, родительское сообщество

На сегодняшний день глобальная цифровизация многих сфер жизни человека не обошла и систему образования. За последние четыре года был замечен рост востребованности электронных ресурсов при обучении детей, особенно школьников с трудностями в обучении. Согласно требованиям, в структуру любого современного урока в школе сегодня необходимо включать электронные материалы для изучения.

По мнению отечественных авторов (А.М. Данилова [2], И.В. Евтушенко [3], Л.А. Тишина[4,]) трансформация образовательного процесса и повсеместное внедрение электронных образовательных ресурсов требует грамотного методического обеспечения и междисциплинарного подхода. Особенно это важно в современной системе инклюзивного образования. В своих работах исследователи (А.И. Андриашина [1], М.И. Шишкова) отмечают, что эффективность обучения заключается во многом и в грамотном сотрудничестве всех сторон образовательным отношений и в адекватном использовании тех или иных методов работы.

С целью изучения актуальности использования электронных образовательных ресурсов педагогами и родителями младших школьников с нарушениями речи, а также изучения доступности существующих электронных материалов для детей с речевой патологией мы провели констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 112 педагогов общего и коррекционного профиля, работающие в государственных образовательных учреждениях начального образования г. Москвы и 95 родителей учащихся с трудностями в обучении и учащихся с нормотипичным развитием.

На *подготовительном этапе* исследования мы провели анализ существующих электронных образовательных ресурсов и определили наиболее популярные платформы среди педагогов и родителей.

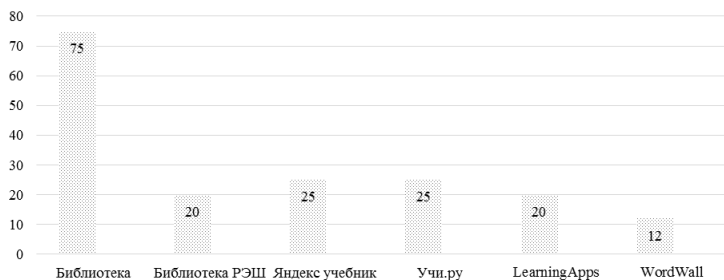


Рис. 1 Частота использования педагогами платформ с электронными образовательными ресурсами (в %)

Таким образом, среди педагогов наиболее востребованы интернет-платформы по типу электронных библиотек с интерактивными материалами, сайты для самостоятельного создания электронных пособий. Родительское сообщество чаще выбирает мобильные приложения, направленные на решение различных образовательных задач.

Целью *второго этапа исследования* была оценка качества и доступности электронных образовательных ресурсов с точки зрения родителей и педагогов. Нами были разработаны дифференцированные опросники для учителей и родителей, включавшие вопросы, связанные с определением актуальности электронных ресурсов, определением наиболее востребованных типов материалов и наличия адаптированных электронных материалов для учеников с трудностями в обучении.

Проанализировав ответы педагогов, было выявлено, что 82% педагогов, участвующих в исследовании, используют в своей работе электронные материалы, считают актуальным их включение в структуру уроков или как дополнительного средства обучения. Стоит отметить, что среди этой группы педагогов были и те, кто считает, что такие материалы менее эффективны классических заданий. 10% педагогов ответили, что отсутствие в работе электронных ресурсов связано во многом с отсутствием необходимого оборудования.

Наиболее часто учителя начальных классов применяют обучающие видеоролики, презентации и игры на уроках окружающего мира и русского языка. Сравнивая ответы педагогов-психологов и учителей-логопедов, информационные технологии более востребованными оказываются для логопедических занятий. Обучающие интерактивные

игры логопеды в равной степени применяют и при работе по коррекции нарушений чтения, и при коррекции нарушений письма.

Анализируя критерии, по которым педагоги выбирают электронные образовательные ресурсы, можно сказать, что основное внимание обращается на соответствие возрасту, школьной программе, на эстетическую составляющую материалов, на их доступность и структурированность.

Проанализировав ответы родителей, было выявлено, что 64% участников исследования занимаются с детьми с помощью электронных ресурсов. Из них 50% являются родителями младших школьников с трудностями в обучении. Большая часть опрошенных родителей отмечает, что применение электронных технологий связано с рекомендацией учителей и специалистов и подчеркивает, и по своей инициативе использовали бы обучающие приложения или игры за рамками тех интернет-платформ, которые предлагает школа.

Проанализировав ответы *родителей детей с трудностями в обучении*, отметим, что большинство из них не использовали интерактивные ресурсы для коррекции речевых нарушений или при формировании учебных навыков, так как больше доверяют классической системе заданий. Также они отмечают, что использование предлагаемых школой электронных материалов усложняет процесс выполнения домашнего задания, так как не всегда они соответствуют уровню речевого и когнитивного развития ребенка.

Обобщая результаты опроса, можно сделать вывод, что существует неоднозначное мнение о пользе и актуальности внедрения электронных образовательных ресурсов в процесс обучения. Многими родителями такой формат воспринимается в большей степени как развлекательный или познавательный, но не обучающий. На сегодняшний день существует большое количество разнообразных электронных материалов для основных образовательных программ, при этом у педагогов коррекционного профиля в государственных учреждениях ощущается нехватка готовых интерактивных продуктов для работы с детьми с нарушенным развитием.

Литература

1. *Андриашина, А.И.* Специфика формирования операций вербально-логического мышления у младших школьников с трудностями в обучении / А.И. Андриашина, Л.А. Тишина // *Специальное образование*. – 2023. – № 1(69). – С. 81–89.
2. *Данилова, А.М.* Формирование элементарных исторических знаний и представлений у обучающихся с задержкой психического развития с использованием мультимедийных учебных презентаций / А.М. Данилова, Е.В. Подвальная // *Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями*:

- Монография. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2024. – С. 124–140.
3. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья / И.В. Евтушенко, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко [и др.]. – Москва: ООО «Национальный книжный центр», 2013. – 336 с.
 4. Тишина Л.А., Данилова А.М., Шишкова М.И., Артёмова Е.Э. Применение дистанционных технологий в специальном образовании: проблемы и риски // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 11–1. – С. 212–218
 5. Яковенко, Т.В. Опыт использования дистанционных образовательных технологий в процессе организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.В. Яковенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51–7. – С. 268–278.

The attitude of parents and teachers towards electronic resources in the educational process of primary schoolchildren with learning disorders

Andriashina A.I.

graduate student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6412-6785>

e-mail: andriashinaai@mgppu.ru

Tishina L.A.

PhD in Pedagogy, associate professor,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>

e-mail: tishinala@mgppu.ru

Keywords: electronic educational resource, children with learning disorders, teachers, parent community

Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках «Труда (технологии)» как средство повышения познавательной активности обучающихся

Байчурина Ю.В.

магистрант,

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева

(ФГБОУ ВО «МГПУ имени М.Е. Евсевьева»)

г. Саранск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3092-6096>

e-mail: yulya.baichurina.02@mail.ru

Ключевые слова: образование, труд (технология), цифровые образовательные ресурсы, познавательная активность

В условиях совершенствования школьного образования и при реализации ФГОС ОО появилась необходимость в пересмотре технологического материала. Используемые методики и технологии обучения должны быть ориентированы на становление личности, способность жить и работать в непрерывно меняющемся мире. Для этого важно использовать такие средства реализации учебного процесса, которые обеспечивали активное участие каждого обучающегося, повышали авторитет знаний при изучении технологии. К тому же, проблема повышения познавательной активности обучающихся продолжает оставаться одной из ключевых задач в современных педагогических и методических исследованиях.

Учителям необходимо использовать в учебном процессе цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) для обучения, повышении познавательной активности школьников и совершенствования знаний в области технологии [1]. Такая стратегия улучшения качества технологического образования определена национальным проектом «Образование», принятым в России на период с 2019 по 2024 годы. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» особое место отводится развитию познавательных способностей, способствующих всестороннему формированию и развитию социально-активной, творческой личности, её профессиональной мобильности. В этом могут помочь цифровые образовательные ресурсы, которые позволят не только систематизировать и обобщать знания и умения после усвоения конкретной темы, но и повысить у них познавательную активность при дальнейшем изучении данного предмета.

Таким образом, использование цифровых образовательных ресурсов в обучении занимает ведущие позиции, является актуальной проблемой и востребованной темой в современном образовательном процессе.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования проявляется в том, что в контексте образовательного процесса нашей страны, активно переходящего на новые цифровые рельсы, использование цифровых образовательных ресурсов только начинает активно внедряться и развиваться, что открывает перед нами широкие перспективы. В этой связи, особое внимание заслуживает проблема повышения познавательной активности учащихся через интеграцию данных инновационных ресурсов в учебный процесс. В данной области уже активно работают и вносят свой вклад в развитие методики преподавания такие известные ученые-методисты, как Б.Г. Ананьев, Д.Н. Богоявленский и многие другие, чьи труды и исследования заслуживают особого внимания.

Тем не менее, стоит отметить, что на текущем этапе развития образовательной системы нашей страны мы сталкиваемся с отсутствием четко выстроенной и унифицированной базы, а также методик, которые бы позволяли корректно и эффективно конструировать и применять на уроках труда (технологии) цифровые образовательные ресурсы. Это создает определенные трудности и пробелы в образовательной практике, которые требуют дальнейшего изучения и систематизации [4, 5].

Внедрение цифровых образовательных ресурсов в занятия по технологии открывает перед преподавателями уникальные возможности. Оно не только способствует повышению результативности образовательного процесса, делая его более гибким и увлекательным для учащихся, но и в значительной степени активизирует познавательную и умственную деятельность обучающихся. Это, в свою очередь, в комплексе направлено на повышение познавательной активности по предмету «Труд (технология)», что является одной из ключевых задач современного образования.

Цель исследования заключается в выявлении эффективности использования цифровых образовательных ресурсов на уроках труда (технологии) как средства повышения познавательной активности у обучающихся в 7-м классе.

Для достижения поставленной цели, необходимо решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать научно-методическую и учебную литературу по теме исследования для выявления сущности понятий «познавательная активность» и «цифровые образовательные ресурсы»;
2. Выяснить особенности организации и проведения занятий с использованием цифровых образовательных ресурсов на уроках технологии;

3. Разработать методические рекомендации для организации и проведения уроков технологии с использованием цифровых образовательных ресурсов;
4. Осуществить экспериментальную проверку эффективности внедрения цифровых образовательных ресурсов как средства повышения познавательной активности при изучении раздела «Робототехнические проекты».

Для решения поставленных задач были использованы следующие

методы:

1. **Методы теоретического уровня:** проблемно–ориентированный анализ научно–методической и учебной литературы по проблеме исследования; абстрагирование; дедукция; моделирование; обобщение.
2. **Методы эмпирического уровня:** наблюдение; методы диагностического исследования (беседа, анкетирование); опытно–экспериментальная работа (констатирующий и формирующий эксперименты).
3. **Методы статистического уровня:** статистическая обработка результатов исследования и обобщение экспериментальной работы.

Гипотеза исследования: предполагаем, что применение на уроках технологии цифровых образовательных ресурсов будет способствовать повышению познавательной активности у обучающихся.

Результаты экспериментального исследования в полном объеме подтвердили рабочую гипотезу и предоставили возможность сделать соответствующие выводы:

1. Изучив научно-методическую и учебную литературу, мы определили сущность понятий «познавательная активность» и «цифровые образовательные ресурсы». Познавательная активность, как педагогическое явление, представляет собой взаимосвязанный процесс: с одной стороны, это способ самоорганизации и самореализации ученика, с другой – результат особого труда учителя по организации учебной деятельности учащегося. Другими словами, познавательная активность – это стремление к постоянному познанию и саморазвитию обучающихся, что является основой позитивного отношения к обучению. Цифровые образовательные ресурсы, подгруппа цифровых технологий, разработанных для улучшения качества, скорости и эстетичности передачи информации в преподавании и обучении посредством электронных учебных систем, видео–сервисов, онлайн–платформ по созданию учебных материалов [2].
2. Выявлены особенности организации и проведения занятий с использованием цифровых образовательных ресурсов на уроках технологии. Помимо этого, выделены общие преимущества использования цифровых образовательных ресурсов: повышение интереса

учеников к изучению предметов; возможность индивидуализации обучения; доступность информации; экономия времени.

3. В практическом разделе разработаны методические рекомендации для организации и проведения уроков технологии с использованием ЦОР, технологическая карта урока по технологии в рамках раздела «Робототехнические проекты» с применением цифровых образовательных ресурсов [3].
4. Осуществлена экспериментальная проверка эффективности внедрения цифровых образовательных ресурсов как средства повышения познавательной активности при изучении раздела «Робототехнические проекты». Полученные данные эксперимента, показали, что результаты улучшились по всем уровням познавательной активности, низкий уровень с повысился с 5% до 3%, средний уровень снизился с 84% до 50%, высокий уровень познавательной активности проявил положительную динамику и повысился с 11% до 47%.

Вывод: Исходя из анализа данных, можно с уверенностью заявить, что применение ЦОР в процессе преподавания предмета «Труд (технология)» стимулирует усиление интереса и активного участия учащихся в освоении дисциплины. Учащиеся начинают проявлять больше заинтересованности и инициативы в изучении предмета, становятся более любознательными, чаще задают вопросы и показывают желание найти на них ответы.

Литература

1. *Байчурина, Ю.В.* Использование цифровых образовательных ресурсов как способ повышения познавательной активности школьников на уроках технологии / Ю.В. Байчурина. // Актуальные проблемы биологии, химии, географии и технологии: материалы II Всероссийской молодежной научной конференции (с элементами научной школы) (г. Саранск, 23 ноября 2023 г.) / редколлегия: Н.А. Дуденкова (отв. ред.), М.В. Лабутина, О.А. Ляпина, Т.А. Маскаева, Ю.В. Байчурина. – Саранск: РИЦ МГПУ, 2023. – 1 электрон. опт. диск. – С. 249–252.
2. *Байчурина, Ю.В.* Обзор цифровых инструментов, необходимых для современного образовательного процесса / Ю.В. Байчурина. – Текст: непосредственный // Педагог цифрового поколения: Материалы Всероссийской научно–практической конференции, Ижевск, 26 октября 2022 года / Отв. редакторы М.Г. Савельева, Т.С. Ходырева. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2022. – С. 192–199.
3. *Байчурина, Ю.В.* Робототехника как раздел школьного предмета «Технология» / Ю.В. Байчурина. – Текст: непосредственный // Мой профессиональный стартап: сборник статей по материалам IX Всероссийской научно–практической конференции, Нижний Новгород, 24 марта 2022 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

- «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2022. – С. 255–257.
4. *Гончар, Е.В.* Информационное образование как составная часть технологического образования / Е.В. Гончар, И.С. Малахова. – Текст: непосредственный // Информационные технологии. Проблемы и решения. – 2019. – № 2(7). – С. 20–25.
 5. *Зеленина, Е.Б.* Развитие познавательной активности школьников: педагогическая тактика и стратегия реализации ФГОС в основной школе [Электронный ресурс] / Е.Б. Зеленина. – Текст: непосредственный // Образование. – 2021. № 1. – С. 112–115.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования руководство МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 24» г. о. Саранск Республики Мордовия и учащихся 7 классов, которые выступили в качестве респондентов опроса, направленного на изучение познавательной активности обучающихся.

The use of digital educational resources in Labor (technology) lessons as a means of increasing students' cognitive activity

Baichurina Yu.V.

master's student,

*Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev,
Saransk, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3092-6096>,

e-mail: yulya.baichurina.02@mail.ru

Keywords: education, labor (technology), digital educational resources, cognitive activity

Применение искусственного интеллекта в школе

Ганюшина О.М.

бакалавр,

*Нижегородский государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (ФГБОУ НГПУ им. К.Минина)*

г. Нижний Новгород, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6737-5507>

e-mail: olga.ganuschina@yandex.ru

Малеваная А.М.

бакалавр,

*Нижегородский государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (ФГБОУ НГПУ им. К.Минина),*

г. Нижний Новгород, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1994-1336>

e-mail: a-malevanaya@inbox.ru

Поначугин А.В.

кандидат экономических наук, доцент,

*Нижегородский государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (ФГБОУ НГПУ им. К.Минина)*

г. Нижний Новгород, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5518-5565>

e-mail: sasha3@bk.ru

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательный процесс, информационные технологии, общеобразовательная школа

Данная статья посвящена вопросам внедрения искусственного интеллекта в современный образовательный процесс и применения данной технологии в российских общеобразовательных школах. Новизна исследования заключается в оригинальности подхода к рассмотрению ИИ в области школьного образования и прогноза использования данных технологий в учебных учреждениях. Соответственно, основная проблема статьи – последствия применения современных технологий в образовательном процессе. При изучении волнующего вопроса были использованы теоретические методы исследования: анализ научной литературы и прочее.

В результате, было выяснено, что многие образовательные учреждения активно внедряют искусственный интеллект в учебный процесс. Но в ходе этого возникают различные «барьеры»: отсутствие сформулированного социального запроса к уровню образования специалиста будущего; проблемы организации взаимодействия педагога и искусственного интеллекта. Соответственно, учитель должен быть подготовлен к работе в новых условиях, которые определяют не только

овладение новым содержанием, новыми методами работы, но и осознание своего места в новом учебном процессе.

Если говорить об основных преимуществах использования искусственного интеллекта в школе, то можно выделить следующие: индивидуализация обучения, автоматизация рутинных задач, улучшение управления образовательным процессом, исследование, улучшение психологического климата в коллективе, развитие метапредметных универсальных учебных действий. Например, благодаря применению алгоритмов машинного обучения учитель может легко определить уровень знаний каждого ученика, его способности, потребности, а в последствии адаптировать учебный материал под него. Также благодаря исследуемым технологиям в учебном процессе появляется возможность выполнения задач, связанных с проверкой домашних заданий, анализом результатов тестов и контрольных работ, что освобождает педагога от работы с бумагами и у него появляется время на более творческую и продуктивную работу с учениками.

Хоть у ИИ и такое огромное количество явных и значительных преимуществ у него есть и недостатки. Такой всемогущий искусственный интеллект не может да и не сможет заменить «живого» учителя. Только учитель способен наполнить детские глаза огоньками и желанием учиться и саморазвиваться, только он может «зажечь» сердца детей и наполнить их душу желанием двигаться к своим мечтам и целям. Также вследствие ошибок в алгоритмах технологии могут выставляться неверные оценки, а еще существует риск предвзятости и дискриминации.

Если рассматривать применение ИИ в школе с точки зрения развития учащихся, то можно заметить, что в результате постоянного использования данной технологии обучения ученики могут утратить ценные навыки, такие как коммуникативность, сочувствие, критическое мышление, могут быть проблемы с концентрацией внимания и когнитивными навыками. Так, происходит ухудшение оперативной памяти учащихся, особенно в системе довузовского образования, что связано с изменениями в структуре работы мозга учащихся, порождаемыми повышенной нагрузкой на их психическую деятельность. При постоянной работе с искусственным интеллектом может появиться зависимость от его использования. Но в таком случае человек будет беспомощен, поскольку без «компьютера» ничего не сможет сделать.

Таким образом, можно сделать вывод, грамотно организованная работа в цифровой образовательной среде существенно улучшает качество образовательного процесса. Использование искусственного интеллекта в школе имеет большой потенциал для улучшения образования, индивидуализации обучения и оптимизации учебного процесса. Все это влияет не только на сам образовательный процесс, но и на отношение к нему

всех его участников. Использование искусственного интеллекта становится важным шагом в развитии современной образовательной системы и подготовке учеников к высокотехнологичному будущему.

На наш взгляд, с течением времени и развитием технологии искусственный интеллект окончательно укоренится в образовательном процессе. Так, возможности цифровых технологий расширят сферу подготовки кадров высшей квалификации, что поднимет уровень эффективности обучения и усвоения. При этом будет найден баланс между живым учителем и «компьютером».

Литература

1. *Ворохобов А.В., Плисов Е.В.* Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды. *Вестник Мининского университета.* 2023;11(3):1–19. EDN: ОМКОНМ. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-3-5.
2. *Ракитов А.И.* Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 41–49.
3. *Струнин, Д.А.* Искусственный интеллект в сфере образования / Д.А. Струнин. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 6 (453). – С. 15–16. – URL: <https://moluch.ru/archive/453/99921/> (дата обращения: 07.10.2024).
4. *Уваров А.Ю.* Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ 2018. 168 с.
5. *Учитель и его роль в современном образовательном процессе // КиберЛенинка: сайт.* – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-i-ego-rol-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 07.10.2024).

The use of artificial intelligence in school

Ganyushina O.M.

undergraduate student,

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),
Nizhny Novgorod, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6737-5507>

e-mail: olga.ganuschina@yandex.ru

Malevanaya A.M.

undergraduate student,

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),
Nizhny Novgorod, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1994-1336>

e-mail: a-malevanaya@inbox.ru

Ponachugin A.V.

Candidate of Sciences (Economics), Docent,

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),
Nizhny Novgorod, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5518-5565>

e-mail: sasha3@bk.ru

Keywords: artificial intelligence, educational process, information technology, secondary school

Искусственный интеллект в образовательном процессе

Давыдова И.В.
студент,

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

Ключевые слова: искусственный интеллект, инновации, образовательный процесс, обучение

Искусственный интеллект является неотъемлемой частью нашей жизни и сферы образования, в частности. На практике, использование ИИ встречается ежедневно, а в теории этот процесс мало изучен. В соответствии с этим, необходимо изучить интеграцию ИИ в образовательный процесс, эффективность применения искусственного интеллекта в период дистанционного обучения и влияние внедрения инноваций в преподавании.

Искусственный интеллект повышает эффективность образовательного процесса, позволяет создавать индивидуальные учебные траектории для учащихся и оптимизирует ряд административных задач. Искусственный интеллект анализирует данные об успеваемости учащегося, предлагает персональную учебную программу, адаптированную к его потребностям. Такая персонализированная поддержка делает обучение более комфортным и эффективным, что приводит к повышению качества знаний учащихся. Пекинский технологический университет провел исследование среди 401 студента, результаты которого показали, что искусственный интеллект и социальные сети положительно влияют на академическую успеваемость и психическое благополучие студентов [1].

Отечественные ученые отмечают, что ИИ помогает развивать критическое мышление и креативность обучающихся, то есть качества, традиционно относящиеся к мягким навыкам, что очень актуально в настоящее время [2].

ИИ трансформирует и методы преподавания. Системы ИИ могут автоматически оценивать ответы учащихся, анализировать их успеваемость, и на основе полученной информации предоставлять учителю обратную связь. Это позволяет учителю своевременно выявлять слабые стороны учащихся и корректировать учебный процесс. Кроме того, ИИ может помочь в составлении индивидуальных учебных планов, опираясь на потребности обучающихся и их академическую успеваемость. Также, существуют интерактивные платформы, созданные на базе искусственного

интеллекта, которые включают в себя различные мультимедиа, симуляции и игровые элементы, благодаря которым уроки становятся более запоминающимися, динамичными и увлекательными. Примерами в России являются такие образовательные платформы, как: Яндекс Практикум, Skyeng, Учи.ру, Skillbox, Algoritmika и другие. Все они используют технологии на основе ИИ для улучшения образовательного процесса.

Системы, разработанные на базе искусственного интеллекта, могут помогать образовательным организациям эффективно управлять своей деятельностью. Например, составлять расписание учебных занятий, распределять ресурсы. Несмотря на положительное влияние ИИ на образовательный процесс, необходимо помнить и учитывать существующие проблемы использования ИИ в образовательной среде. К основным проблемам можно отнести: трудности в понимании неоднозначных вопросов, однообразие и предсказуемость ответов, дорогостоящая техническая поддержка, высокое потребление энергетических ресурсов, риск утечки персональных данных учащихся и другие. Исследование Малазийского университета доказывает, что ИИ-инструменты не всегда приводят к улучшению результатов обучения по сравнению с традиционными методами преподавания [3]. Особенно, если технологии используются без должной поддержки со стороны учителей.

Внедрение искусственного интеллекта в образование стало особенно актуальным в период пандемии COVID-19, когда на смену привычному обучению пришло обучение в дистанционном формате, и набирает обороты по сей день. В дистанционном обучении активно используются видеоконференции, системы виртуальной и дополненной реальности, различные мультимедийные ресурсы для создания иммерсивных обучающих сред, повышения мотивации и вовлеченности учащихся. Уроки проводятся в различных форматах, самыми популярными из них являются: смешанное обучение, перевернутый класс, уроки с игровыми элементами, подходы, основанные на сотрудничестве и проектной деятельности. Проведение уроков в различных форматах стимулирует учащихся, вовлекает их в обучение, а также эффективно влияет на улучшение взаимодействия между преподавателями и воспитанниками.

Каково отношение учителей к внедрению инноваций в образование?

Анализ последних исследований по данной теме позволяет нам сделать вывод, что сам процесс внедрения инноваций трудоемкий. В Словакии проводилось исследование среди учителей географии, целью которого было определить значение инноваций в образовании [4]. В качестве метода исследования было выбрано интервью. В результате, исследование подтвердило заинтересованность опрошенных учителей во внедрении инноваций в преподавание. Учителя воспринимают

инновации как новые и современные элементы, которые могут быть использованы в образовательном процессе. Инновации могут повысить интерес учащихся к предмету, сделать обучение более привлекательным и продуктивным. Но, зачастую, учителям приходится разбираться с современными образовательными трендами самостоятельно, что требует больших усилий и является проблемой для многих преподавателей. Учителя нуждаются в профессиональной подготовке в области инновационных методов преподавания, включая использование цифровых технологий, новых образовательных подходов и методологий. Учителя предпочитают обучение в очной форме, так как это способствует установлению контактов и обмену опытом с коллегами.

В результате проведенного обзора мы выявили, что активное развитие искусственного интеллекта, безусловно, сказало на образовательной сфере, как в отношении учеников, так и в отношении преподавателей. Главными достоинствами ИИ являются доступность персонализированного обучения для каждого ученика, доступ к учебным материалам на любых языках мира и подбор нужной информации на основе анализа предпочтений пользователей. Но необходимо учитывать и минусы, такие как снижение креативности у учеников, утечку личных данных и сложности в применении ИИ-инструментов для учителей. Важно понимать, что только грамотное использование современных инноваций может способствовать эффективности и успешности обучения.

Литература

1. Artificial intelligence and social media on academic performance and mental well-being: Student perceptions of positive impact in the age of smart learning. Shahzad, Muhammad Farrukh et al. Heliyon, Volume 10, Issue 8, e29523
2. *Шобонов Николай Александрович, Булаева Марина Николаевна, Зиновьева Светлана Анатольевна.* Искусственный интеллект в образовании. // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-1> (дата обращения: 27.09.2024).
3. *Mohamed, M. Z. B., Hidayat, R., Suhaizi, N. N. B., Sabri, N. B. M., Mahmud, M. K. H. B., and Baharuddin, S. N. B.* (2022). Artificial intelligence in mathematics education: A systematic literature review. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(3), em0694. <https://doi.org/10.29333/iejme/12132>
4. *Karolčík, Š. and Marková, M.* (2023), “How teachers perceive innovations in education”, *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JRIT-04-2023-0039>.

Artificial intelligence in the educational process

Davydova I.V.

student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: davydova.ira05@gmail.com

Keywords: artificial intelligence, innovation, educational process, training

Применение чат-бота ChatGPT на уроках английского языка

*Жабина А.А.
магистрант*

*Российский государственный
педагогический университет А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: ami.tanaka@yandex.ru*

Ключевые слова: искусственный интеллект, чат-бот ChatGPT, изучение языка, технологии изучения языка

Актуальность исследования. В современном образовательном процессе инновационные технологии играют ключевую роль, преобразуя традиционные методы обучения и открывая новые горизонты для взаимодействия учащихся с учебным материалом. Онлайн чат-бот ChatGPT – это искусственный интеллект, который способен вести осмысленные диалоги, отвечать на вопросы и помогать в решении различных учебных задач. В условиях глобализации и растущей необходимости в изучении иностранных языков, использование ChatGPT на уроках английского языка в школе становится актуальным и полезным. Эта работа посвящена анализу возможностей ChatGPT.

Начнём с определения термина «искусственный интеллект». По Алексу Эндрю искусственным интеллект (ИИ) – это «вычислительная машина, обладающая «интеллектуальным поведением». Элейн Рич и Кевин Кнайт определяют ИИ как «науку о том, как научить компьютеры делать то, в чем люди в настоящее время их превосходят». Таким образом, оба определения искусственного интеллекта сосредоточены на способности компьютеров решать задачи, которые традиционно связаны с человеческим интеллектом.

ИИ повлиял на многие сферы, включая сферу образования. ИИ как инструмент в обучении иностранным языкам позволяет создать большое количество персонализированных упражнений, что отвечает потребности современного образования в личностно-ориентированном обучении на уроках английского языка.

Умные чат-боты на основе ИИ – это компьютерные программы, которые имитирует подобные человеческим диалоги с пользователем посредством текста и/или голоса. Они учатся отвечать на запросы пользователей на основе обширного набора данных человеческого языка, поэтому они могут постоянно учиться на предыдущих взаимодействиях, совершенствоваться со временем и выступать в качестве средства в изучении иностранного языка.

Одним из самых разработанных чат-ботов считается ChatGPT – онлайн чат-бот с искусственным интеллектом от компании OpenAI, который был выпущен в ноябре 2022 года. Способность ChatGPT реалистично имитировать коммуникацию открывает новые возможности в изучении языка. Важно отметить, что потенциал данного чат-бота значительно шире, чем можно охватить в рамках этой статьи.

Использование ChatGPT на уроках английского языка может помочь разнообразить процесс обучения, сделать его более интерактивным и адаптированным.

Рассмотрим способы применения:

1. Обучение письменной речи на английском языке.

Ученики могут взаимодействовать с ChatGPT на английском языке, что способствует развитию навыков письменной речи. В процессе общения с чат-ботом учащийся формулирует свои мысли в соответствии с коммуникативной задачей, используя подходящие ситуации общения лексические и грамматические единицы. Ниже рассмотрим пример использования данного чата для обучения иноязычной письменной речи.

Тема урока: «Заказ еды в ресторане»

Подготовка: В начале урока учитель объясняет ключевые фразы, используемые при заказе еды в ресторане (например, «Can I have a table for two?», «I'd like to order the chicken salad»).

Диалог с ChatGPT: Ученики взаимодействуют с ботом, играющим роль официанта. Они бронируют столик, делают заказ и просят счет.

Рассмотрим пример диалога (Рис. 1. Практика диалога с ChatGPT):

Ученик (в роли посетителя): Hi there can I get a menu, please? (Здравствуйте, можно меню, пожалуйста?)

Чат-бот (в роли официанта): Absolutely! Here you go. Here's the menu. Would you like to hear about out specials for today? (Конечно. Держите. Вот меню. Хотелось бы Вам услышать специальные предложения на сегодня?)


Ученик (в роли посетителя): Yes, please. (Да, пожалуйста)

Чат-бот (в роли официанта): Great! Today we have a few specials (Отлично! Сегодня у нас несколько специальных предложений):


1. Grilled Sea Bass served with a lemon-butter sauce and sautéed asparagus (Жареный морской окунь, подается с лимонно-сливочным соусом и жареной спаржей).
2. Pasta Primavera, a mix of seasonal vegetables tossed in a light garlic and olive oil sauce (Паста Примавера – смесь сезонных овощей, заправленная легким соусом из чеснока и оливкового масла).
3. Braised Lamb Shank served with creamy polenta and roasted root vegetables (Тушеная баранья голень, подается со сливочной полентой и жареными корнеплодами).

All of these dishes are highly recommended! Do any of them catch your eye? (Все эти блюда Вам крайне рекомендую! Что-нибудь из этого Вас заинтересовало?).

Hi there can I get a menu, please

 **Waiter:** Absolutely! Here you go. Here's the menu. Would you like to hear about our specials for today?

Yes, please

 **Waiter:** Great! Today we have a few specials:

1. **Grilled Sea Bass** served with a lemon-butter sauce and sautéed asparagus.
2. **Pasta Primavera**, a mix of seasonal vegetables tossed in a light garlic and olive oil sauce.
3. **Braised Lamb Shank** served with creamy polenta and roasted root vegetables.

All of these dishes are highly recommended! Do any of them catch your eye?

Рис. 1. Практика диалога с ChatGPT

2. Улучшение навыков письма.

Ученики могут писать эссе или сообщения, которые ChatGPT будет корректировать, предлагая варианты улучшения грамматики, стиля или словарного запаса. Бот также может давать обратную связь по структуре текста и его содержанию.

3. Использование ChatGPT в качестве словаря.

Когда учитель даёт учащимся текст, некоторые слова в нем могут быть непонятны. На рисунке 1 показано, как ChatGPT помогает объяснять непонятные термины (См. Рис. 2.). Учащиеся также могут попросить объяснение на своем родном языке (См. Рис. 3.).

Hi I don't understand what does an "education" mean


 "Education" refers to the process of learning and gaining knowledge, skills, and understanding. It usually happens in schools, universities, or through other learning experiences. Education helps people learn about different subjects (like math, science, or languages) and prepares them for life, work, and personal growth. It can happen formally (with teachers and classrooms) or informally (through life experiences and self-study).

Рис. 2. Чат-бот ChatGPT объясняет значение термина «education»

can you explain in Russian

Образование — это процесс получения знаний, навыков и понимания. Обычно оно происходит в школах, университетах или через различные учебные опыты. Образование помогает людям изучать разные предметы (например, математику, науку, языки) и готовит их к жизни, работе и личностному развитию. Оно может быть формальным (с учителями и в классах) или неформальным (через жизненный опыт и самообучение).

🔊 📄 📌 🗣️ 🔄

Рис. 3. Чат-бот ChatGPT объясняет значение термина на русском языке

4. Создание персонализированных упражнений.

Исходя из уровня знаний и потребностей ученика, ChatGPT может создавать задания по грамматике, лексике и чтению. Это помогает адаптировать уроки под индивидуальные особенности учащихся.

Так, ниже (Рис. 3) ChatGPT сгенерировал два типа упражнений для учащегося пяти лет для первичного закрепления лексических единиц на тему: «комнаты в доме».

Первое упражнение заключается в том, что нужно объединить карточки с изображением комнат с их названиями. Также чат-бот предлагает другой вариант задания, который заключается в том, чтобы разбросать карточки по комнате, чтобы учащийся их собирал и называл слово.

Второе упражнение направлено на аудирование и воспроизведение лексических единиц. Так, учащийся слышит вопрос: «Where do you sleep?» («Где ты спишь?») и ученик отвечает: «Bedroom» («Спальня»).

Here are some fun and interactive exercises to help a 5-year-old student learn the words "dining room," "living room," "bedroom," "kitchen," "bathroom," and "hall," even if English is not their native language.

1. Room Match-Up Game (Vocabulary and Recognition)

Materials: Pictures of different rooms (dining room, living room, bedroom, kitchen, bathroom, hall)

- **How to play:** Lay out pictures of the rooms on a table or floor. Say a word out loud (e.g., "bedroom"), and have the student point to the correct picture. You can also reverse it by showing the picture and asking the student to say the room's name.
- **Variation:** Hide the pictures around the room. Call out a room, and the child has to find the right picture.

2. Where Do You Do This? (Listening Comprehension and Speaking)

Instructions: Ask questions related to activities in each room.

- Example questions:
 - "Where do you sleep?" (Bedroom)
 - "Where do you cook?" (Kitchen)
 - "Where do you take a bath?" (Bathroom)
 - "Where do you eat dinner?" (Dining room)
 - "Where do you sit on the sofa?" (Living room)
 - "Where do you walk to get to another room?" (Hall)
- Variation: Let the child ask the questions, and you answer!



Рис. 4. Чат-бот ChatGPT генерирует упражнения для первичного закрепления лексических единиц на тему: «Комнаты в доме»

5. Адаптивное сложение текста.

Эта функция ChatGPT позволяет изменять уже существующие тексты, делая их более подходящими для учащихся с разным уровнем подготовки. Рассмотрим её на примере.

На рисунке номер пять (См. Рис. 5) мы попросили чат-бота ChatGPT написать текст об электричестве.

Write a text about en electricity



Electricity: A Fundamental Force in Modern Life

Electricity is a form of energy resulting from the movement of charged particles, primarily electrons. It is a vital resource that powers almost every aspect of modern life, from lighting our homes to running complex machinery in industries. Understanding electricity involves exploring its types, sources, and applications.

Types of Electricity

Electricity can be broadly categorized into two types: **static electricity** and **current electricity**.

1. **Static Electricity:** This occurs when there is an imbalance of electric charges within or on the surface of a material. It is often experienced when clothes cling together after being in the dryer or when a person touches a metal object after walking on a carpet.
2. **Current Electricity:** This is the flow of electric charge through a conductor, typically in the form of electrons moving through wires. Current electricity is further divided into **direct current (DC)**, where the flow of electrons moves in one direction, and **alternating current (AC)**, where the flow reverses direction periodically. AC is the most common form of electricity used in homes and businesses.

Sources of Electricity

Electricity can be generated from various sources:

- **Fossil Fuels:** Burning coal, oil, and natural gas produces electricity, but this method contributes to greenhouse gas emissions.

- **Nuclear Energy:** Nuclear power plants use nuclear reactions to generate heat, which is then used to produce electricity. ↓
- **Renewable Energy:** Sources like solar panels, wind turbines, and hydroelectric dams harness

Рис. 5. Чат-бот ChatGPT с помощью алгоритмов сгенерировал текст про электричество

Затем мы дали чат-боту задачу упростить текст, чтобы он подходил для учащихся с уровнем владения языком *beginner* (начинающий) в соответствии с общеевропейской шкалой языковой компетенции (CEFR или CEF).

Rewrite it for beginners



Sure! Here's a simplified version of the article about electricity, specifically tailored for beginners.

Electricity: A Simple Guide

Electricity is a form of energy that we use every day. It powers our homes, schools, and many devices. In this guide, we will learn what electricity is, the types of electricity, how we get it, and where we use it.

What is Electricity?

Electricity is the flow of tiny particles called electrons. You can think of it like water flowing through a pipe. There are two main types of electricity:

1. Static Electricity:

- This happens when electric charges build up on the surface of an object but do not move.
- For example, when you rub a balloon on your hair, it can stick to a wall. That's static electricity!

2. Current Electricity:

- This is the type of electricity that flows and powers our devices.
- Current electricity can flow in two ways:
 - **Direct Current (DC):** The electric charge flows in one direction. Batteries use this type.
 - **Alternating Current (AC):** The electric charge changes direction. This is what we usually use in our homes. ↓

Рис. 6. Чат-бот ChatGPT упростил ранее написанный текст

Благодаря этой возможности учителя могут дифференцировать учебные материалы, подбирая их в зависимости от потребностей и возможностей каждого ученика.

6. Генерирование вопросов для сопровождения заданий по чтению

Возможности ChatGPT позволяют генерировать вопросы по тексту. Для этого нужно либо загрузить текст и попросить чат-бот его придумать, а затем дать команду придумать вопросы к тексту.

Рассмотрим на примере (Рис. 7). Мы дали задачу чат-боту ChatGPT придумать вопросы на понимание ранее написанного им текста про электричество.

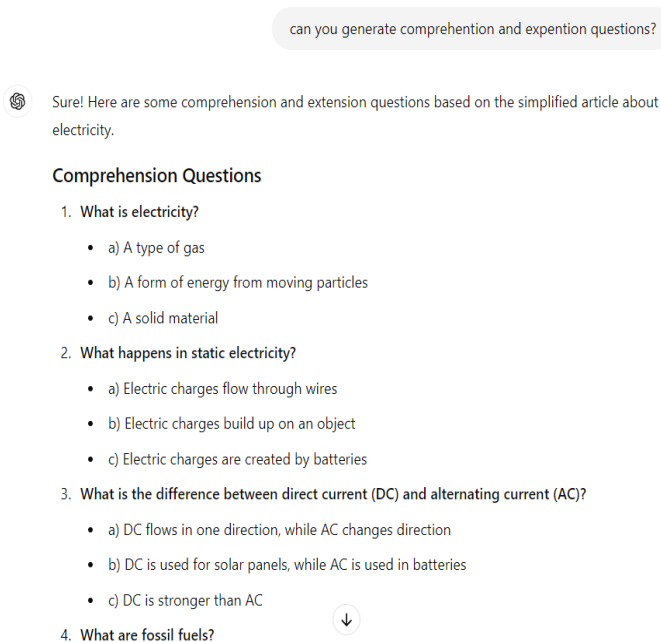


Рис. 7. Вопросы на понимание текста, придуманные ChatGPT

Выше нами были приведены примеры использования ChatGPT на уроках английского языка. Так, ChatGPT является инструментом, который дополняет традиционные методы, обогащая процесс обучения и делая его более интерактивным и увлекательным.

Использование ChatGPT в школе на уроках английского языка как дополнение к традиционному обучению усиливает мотивацию и вовлеченность учащихся. Благодаря интерактивному взаимодействию, данный чат-бот помогает разнообразить учебный процесс, предлагая дополнительные задания, упражнения по грамматике и разговорные практики, которые учитель может не успеть охватить на уроке.

Главное преимущество в том, что ИИ позволяет учащимся получать мгновенные ответы и обратную связь, что способствует активному участию в процессе обучения. Это помогает закреплять материал и формирует уверенность в использовании языка на практике.

Таким образом, мы рассмотрели способы использования ChatGPT на базе искусственного интеллекта на уроках английского языка. ChatGPT – это универсальный и ценный инструмент со значительным потенциалом для содействия увлекательному и адаптивному изучению языка. Следует, однако, отметить, что требуются дополнительные исследования, чтобы полностью понять потенциальные преимущества и ограничения использования ChatGPT на уроках иностранного языка.

Литература

1. *Морхат П.М.* К вопросу об определении понятия искусственного интеллекта [Текст] / П.М. Морхат // Право и государство: теория и практика. – 2017. – № 12. – С. 25–32.
2. *Kohnke L.* ChatGPT for Language Teaching and Learning [Текст] / Lucas Kohnke, Benjamin Luke Moorhouse, Di Zou // RELC Journal. – 2023. – P. 1–14.
3. *Krylov E.A.* Language learning 2.0: The role of artificial intelligence in facilitating second language acquisition [Текст] / Krylov E.A. // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2023. – № 1. – С. 5–12.
4. *Mukhamedieva D.T., Samandarov E.* The role of artificial intelligence in education [Текст] / Mukhamedieva D.T., Samandarov E. // Science and innovation – 2022. – P. 39–45.

Using ChatGPT chatbot in English lessons

Zhabina A.A.

Master's student

Russian State Pedagogical University A.I. Herzen

St. Petersburg, Russian Federation

e-mail: ami.tanaka@yandex.ru

Keywords: artificial intelligence, ChatGPT chatbot, language learning, language learning technologies

Готовность студентов и преподавателей к внедрению VR-технологий в образовательный процесс

*Клевцов Д.С.
магистрант,*

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет,
Томск, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7758-6396>

e-mail: klevtsov.tsu@mail.ru

Ключевые слова: виртуальная реальность, установки студентов и преподавателей, образование

В настоящее время исследователи подчеркивают значительный потенциал иммерсивных технологий, таких как виртуальная и дополненная реальность, в образовательном процессе высшей школы [1].

VR технологии в образовании дают возможность студентам получать образовательный цифровой опыт, который невозможно воспроизвести с помощью традиционных методов обучения, позволяя им лучше усваивать сложный материал, выходя за рамки лекций и учебников [2]. Эта технология помогает преодолеть разрыв между традиционным обучением в классе и реальным опытом, предлагая возможности для профессионального развития. Интерактивный характер образовательного контента также способствует удержанию интереса студентов к обучению. Однако существует и противоположная точка зрения относительно применения VR в образовании. Ю.В. Корнилов и коллеги уделяют особое внимание рискам для здоровья, связанным с использованием VR-технологий. В своих работах они отмечают, что такие эффекты, как киберболезнь (VR-болезнь) и другие психофизиологические симптомы, могут проявляться у некоторых пользователей [3]. Данное обстоятельство подкрепляет важность грамотного проектирования образовательной VR-среды. Наличие как возможностей внедрения VR технологий в образование, так и существующий ограничений может вызывать неоднозначное отношение к ним и затруднять их использование в образовательном процессе. Fussell и Tuong отмечают, что исследования, касающиеся восприятия студентами технологий VR и намерений использовать их в обучении, в значительной степени игнорируются [5]. В данной работе предпринята попытка расширить изучение этой темы, включая в него не только студентов, но и преподавателей.

Исследования зачастую фокусируются на изучении образовательных и физических эффектов применения VR в образовании. Однако не менее важно изучать возможные барьеры к внедрению VR

технологий в образовательный процесс, в частности то, как студенты и преподаватели воспринимают использование таких технологий и готовы ли они активно их применять. Отношение студентов и преподавателей к виртуальной реальности может играть ключевую роль в успешном внедрении этих технологий в образовательные программы. В связи с этим исследовательский вопрос данной работы: каково отношение и намерение студентов и преподавателей к использованию виртуальных технологий в образовательном процессе?

В качестве теоретической рамки исследование опирается на модель принятия технологий «ТАМ» – Technology Acceptance Model [5]. Данный подход направлен на объяснение отношения пользователей к информационным технологиям и подразумевает оценку: воспринимаемой простоты использования VR; воспринимаемой полезности VR; отношение к использованию VR; намерение использовать VR.

В Томском государственном университете реализуется проект Переводные инженерные школы «Агробиотек» (ПИШ), в рамках которого в 2023 году было проведено «Исследование образовательного потенциала и условий использования технологий VR/AR в образовательном процессе на материале образовательной программы ПИШ». Данные этого исследования были использованы в этой работе.

Опрос преподавателей проходил осенью-зимой 2023 года, метод сбора данных – онлайн анкетирование. В исследовании приняли участие 331 респондент; количество преподавателей ТГУ составило 247 человек (75% от общего числа опрошенных), остальные 25% представляют данные из других университетов. Опрос студентов проводился очно в аудитории с использованием бумажных анкет. Численность выборки составила 49 студентов, которые в дальнейшем приняли участие в эксперименте с занятиями в VR-оборудовании. Все опрошенные студенты обучались в ТГУ на Биологическом и Химическом факультетах.

Преподаватели ТГУ не использовали VR/AR-технологии в 61% случаев, использовали для игр и развлечений в 23%, использовали для преподавательской деятельности в 9% и в другой профессиональной деятельности – в 7% случаев. Эти данные полностью релевантны общей выборке. Показатели утверждения о том, что использование VR/AR-технологий не требует больших умственных усилий – 46% по ТГУ и 48% по общей выборке – практически совпадают. 19% опрошенных преподавателей из ТГУ и 17% по общей выборке полностью одобряют использование VR/AR технологий в преподавательской деятельности ($\chi^2(1, N = 331) = 2,815, p = .00$). Показатели по оценке эффективности использования VR/AR технологий в преподавательской деятельности практически совпадают в ТГУ и в целом по выборке ($\chi^2(1, N = 331) =$

3, 733, $p = .01$). Показатели неодобрения использования VR/AR в преподавательской деятельности практически совпадают (полностью или частично): 24% в ТГУ, в общей выборке – 23%. При этом, полное или частичное одобрение в ТГУ составило 50%, а по общей выборке чуть больше – 53%. ($\chi^2(1, N = 331) = 5, 058, p = .00$). Процент готовых или частично готовых к использованию VR/AR-технологий также практически совпадает: 72% в ТГУ и 74% в общей выборке ($\chi^2(1, N = 331) = 5, 381, p = .00$).

Результаты исследования показали, что половина студентов (51%) уже имела опыт использования VR, преимущественно в развлекательных целях, таких как компьютерные игры. Однако в учебной деятельности этот опыт был практически отсутствующим – 4% студентов использовали VR в образовательных целях. Студенты в большей степени склонны соглашаться (45%, сумма ответов «полностью согласен» и «скорее согласен») с тем, что использование VR не требует значительных умственных усилий, в то время как 28% (сумма ответов «скорее не согласен» и «не согласен») выражают противоположную точку зрения. Большинство студентов (76%, сумма ответов «полностью согласен» и «скорее согласен») полагают, что использование VR может повысить эффективность их обучения в университете, тогда как лишь 8% (сумма ответов «скорее не согласен» и «не согласен») не согласны с этим утверждением. 83% студентов (сумма ответов «полностью согласен» и «скорее согласен») одобряют использование VR в обучении, тогда как 10% (сумма ответов «скорее не согласен» и «не согласен») выражают несогласие с этим утверждением. Большая часть студентов (77%, сумма ответов «полностью согласен» и «скорее согласен») выразили желание использовать VR в своем обучении в будущем, если представится такая возможность, тогда как 12% не согласны с этим утверждением (сумма ответов «скорее не согласен» и «не согласен»).

Исследование показывает положительное отношение студентов к использованию VR технологий в образовательном процессе. Большинство участников имеют опыт применения VR, хотя в основном в развлекательных целях, и проявляют высокий интерес к интеграции этих технологий в учебную деятельность. Студенты убеждены, что использование VR может повысить эффективность обучения, при этом не считают, что оно требует значительных умственных усилий. Значительная часть респондентов выражает желание использовать VR в своем будущем обучении, что указывает на потенциал этой технологии для улучшения образовательного опыта. В свою очередь, данные, полученные из исследования возможностей и желания преподавателей использования VR-технологий, свидетельствуют о том, что более половины

преподавателей не используют данную технологию в своей деятельности. Тем не менее в профессиональном сообществе существует достаточно высокая степень готовности к их использованию.

На основе полученных результатов можно выделить следующие рекомендации:

1. Расширение практического применения VR-технологий: Отсутствие у значительной части студентов и преподавателей опыта использования VR может негативно сказаться на их внедрении в образовательный процесс. Поэтому важно создавать дополнительные возможности для практического применения VR в учебных курсах, включая специализированные лаборатории и проекты, которые позволят студентам и преподавателям освоить эти технологии.
2. Информирование о рисках и ограничениях: Несмотря на высокую готовность использовать VR в обучении, важно информировать как преподавателей, так и студентов не только о положительных эффектах такого обучения, но и о потенциальных рисках и ограничениях, связанных с использованием VR.

Литература

1. *Ананин Д.П., Сувиорова А.Ю.* Иммерсивные технологии в образовательной практике российской высшей школы // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, – № 5. – С. 112–135.
2. *Sun J.C. Y. et al.* Effects of wearable hybrid AR/VR learning material on high school students' situational interest, engagement, and learning performance: The case of a physics laboratory learning environment // Journal of Science Education and Technology. – 2023. – Vol. 32, – № 1. – P. 1–12.
3. *Корнилов Ю.В., Мукашева М.У., Сарсимбаева С.М.* О рисках применения технологий виртуальной реальности в обучении // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2022, – № 4 (28). – С. 50–56.
4. *Fussell S.G., Truong D.* Using virtual reality for dynamic learning: an extended technology acceptance model // Virtual Reality. – 2022. – Vol. 26. – No 1. – P. 249–267.
5. *Davis F.D.* Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology // MIS quarterly. – 1989. – Vol. 13. – No 3. – P. 319–340.

Благодарности. Автор выражает благодарность научному руководителю М.О. Абрамовой и А.В. Ларионовой за помощь в сборе данных для исследования и анализе.

Readiness of students and teachers for the integration of VR technologies into the educational process

Klevtsov D.S.

student,

National Research Tomsk State University,

Tomsk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7758-6396>

e-mail: klevtsov.tsu@mail.ru

Keywords: virtual reality, student and teacher attitudes, education

Инновационное приложение в подготовке будущих педагогов к цифровому образованию

Климина А.И.

аспирант, ассистент

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0272-0365>

e-mail: alexsandra9898@bk.ru

Ключевые слова: будущие педагоги, цифровизация образования, инновационное приложение, цифровые технологии

Цель научной работы заключается в описании методологии и особенностях разработанного инновационного приложения «ИТиша», применяемого в подготовке будущих педагогов к цифровизации образования. *Ключевые задачи статьи:* рассмотреть форсайт-проекты; выделить ключевое понятие «готовность к цифровизации образования»; определить проблему профессиональной готовности; описать разработано мобильное приложение «ИТиша» для будущих педагогов. *Применяемые методы исследования:* анализ источников по теме исследования, обобщение психолого-педагогической литературы, разработка и интеграция инновационного приложения. *Научная новизна* заключается в описании принципов разработки инновационного приложения «ИТиша» с целью профессиональной готовности будущих педагогов к цифровизации образования. *Основные результаты* работы заключаются в определении роли инновационного приложения в подготовке будущих педагогов к цифровизации образования.

В текущих социально-экономических условиях система высшего образования сталкивается с необходимостью решения глобальных задач, которые включают в себя развитие у будущих педагогов комплекса над-профессиональных навыков. В связи с этим о цифровом образовании говорится в форсайт-проектах: «Дорожная карта АСИ Будущее глобального образования», «Образование для сложного мира», «Образование-2030», «Форсайт компетенции» и «Атлас новых профессий». АСИ сообщает, что постепенно формируется новый тип культуры – сетевой (информационный), он характеризуется большим количеством цифровой информации. В области профессиональной деятельности педагога, ключевую ценность представляют сформированные технологические компетенции, которые необходимы для интеграции цифровых технологий в образовательный процесс ДОО. Помимо этого, для эффективной цифровизации образования педагогу необходимо обладать цифровой грамотностью, которая включает в себя понимание цифровой этики и способность к её применению при выстраивании образовательного процесса.

Под понятием «готовность к цифровизации образования» мы понимаем сформированность ИКТ-компетенций, таких как общепользовательские, общепедагогические и предметно-педагогические, они позволяют будущему специалисту выстраивать свою деятельность профессионально в условиях цифровизации образования.

Проблема профессиональной готовности будущих педагогов к цифровизации образования раскрывается в работах современных авторов в соответствии с областью их научных интересов. Е.Ю. Елисеева описывает следующие компоненты готовности: мотивационный, праксиологический, эмоционально-волевой, когнитивно-креативный компоненты [3]. Е.М. Крюкова в своем исследовании акцентирует внимание на определенных аспектах готовности: мотивационно-ориентированный, когнитивное-личностный, волевой, рефлексивный личностный компоненты [4]. Г.А. Бокарева определяет следующие компоненты готовности: мотивационный, когнитивный и рефлексивно-деятельностный компоненты [2]. В настоящем исследовании профессиональная готовность будущих педагогов к цифровизации образования подразумевает формирование: общепользовательского компонента, он представляет собой сформированные универсальные знания и навыки, необходимые для использования цифровых технологий в профессиональной деятельности, например, специалисту необходимо уметь организовывать работу с компьютером, программным обеспечением и интернет-ресурсами, необходимы сформированные знания основ информационной безопасности, а также умения в области коммуникации и сотрудничества в виртуальном пространстве. Общепедагогического компонента, он предполагает овладение не только специализированными знаниями в области цифровизации образования, но и сформированные умения адаптировать цифровые технологии для создания обогащенной, развивающей среды. Данный компонент включает в себя понимание педагогических принципов и методов цифровизации образования, развитие коммуникативных умений, а также способность критически оценивать и интегрировать цифровые технологии в образовательный процесс для организации всестороннего развития детей. Предметно-педагогический компонент включает в себя специализированные знания, умения и навыки, связанные с конкретными областями в соответствии с ФГОС. Выделенный компонент предполагает сформированные умения эффективного внедрения цифровых технологий для достижения образовательных целей, глубокое понимание сущности интерактивных и мультимедийных материалов в образовательных областях, методики обучения и воспитания, а также умения и навыки выбирать подходящие технологии для обучения. Ценностно-мотивационный компонент

в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов к цифровизации образованию рассматривается как совокупность внешних и внутренних мотивов, характеризующихся стремлением к внедрению цифровых технологий в ДОО, желанием самосовершенствоваться в данной области. Показателями сформированности описанного компонента, являются: проявление интереса к цифровизации образования; стремление к осуществлению разработки геймифицированных ресурсов; желание к самообразованию в области цифровизации образования.

Выделенные компоненты необходимы для успешной интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. Этот процесс включает в себя ознакомление с современными образовательными технологиями, формирование навыков использования цифровых инструментов и ресурсов. Он также охватывает аспекты безопасности и этичности в использовании цифровых средств в образовании.

Научные исследования позволяют выделить проблематику недостаточности квалифицированных специалистов в области образования, обладающих способностью к самообразованию, а также к эффективному применению цифровых технологий в образовательном процессе. В связи с этим нами было разработано мобильное приложение ИГиша для студентов бакалавриата по направлению «Дошкольное образование» по дисциплине «Теория и методика математического развития детей дошкольного возраста». Ресурс разработан с упором на учебное пособие Л.С. Метлина «Математика в детском саду» [5]. Приложение Разработана специально для того, чтобы сделать процесс обучения методик, и формирования цифровых компетенций более увлекательным и доступным.

ИГиша способен замотивировать студентов, один из ключевых элементов геймификации является награждение студентов за их успехи в учебе. Каждый игрок зарабатывает звездочки за завершённые уроки и задания. Это создает чувство достижения и стимулирует пользователей добиваться лучших результатов. Также ИГиша используют различные игровые механизмы, такие как уровни бонусы, чтобы мотивировать пользователей и поддерживать их процесс к обучению на протяжении всего курса.

Запустив приложение, игроки увидят мультимедийного героя и до рожку из звезд только одна звезда открыта, остальные заперты (рис. 1).

Выбрав первую звезду, игроки отвечают на вопрос о математическом воспитании детей 2 младшей группы по разделу «Количества и счет» (рис. 2). Верхней части экрана находится индикатор жизни, который пополняется, если задание выполнено, верно. Правильный ответ приводит к получению звезды от героя (рис. 3), а неправильный – к потере жизни, после демонстрируется верный ответ (рис. 4).



Рис. 1 Главное меню



Рис. 2. Теоретический вопрос по разделу «Количество и счет»



Рис. 3. Правильно выбранный ответ на теоретический вопрос

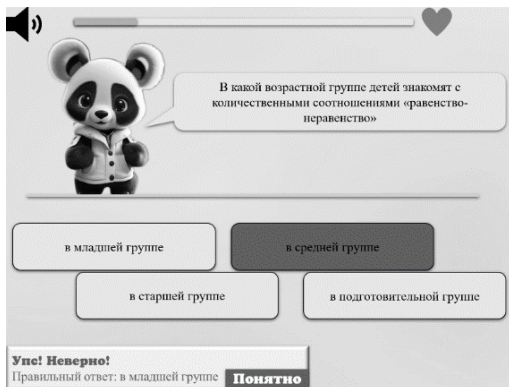


Рис. 4. Неправильно выбранный ответ на теоретический вопрос

Следует этап игры представляет собой практическую работу. Это упражнение для детей 2 младшей группы, направленной на закрепление знаний по предыдущему теоретическому вопросу (рис. 5).



Рис. 5. Практический вопрос по разделу «Количество и счет»

Подобным образом игроки проходят через каждую возрастную группу и каждого раздела, начиная с решения теоретических вопросов, а затем выполняя соответствующее практическое задание (рис. 6). Получив 8 звезд, игрок переходит на следующий уровень, открывая новые задания для следующей возрастной группы в разделе «Количество и счет».

Алексеева О.В. в своих исследованиях фокусируется на том, что использование разнообразных методов включения анализаторов является ключевым моментом в образовательном процессе [1]. Именно поэтому

в приложении имеется озвучка каждого задания, тем самым способствуя стимуляции слуховых анализаторов. Также в ресурс включена анимация и подсветка правильных и неправильных ответов, что положительно сказывается на зрительном восприятии информации. Помимо цифровых упражнений в приложении также разработаны дидактические задания, которые прорабатываются за пределами электронного устройства, тем самым способствуя активации тактильных анализаторов. Таким образом, мы постарались учесть важность мультисенсорного обучения, так как это значительно улучшает процесс усвоения знаний.

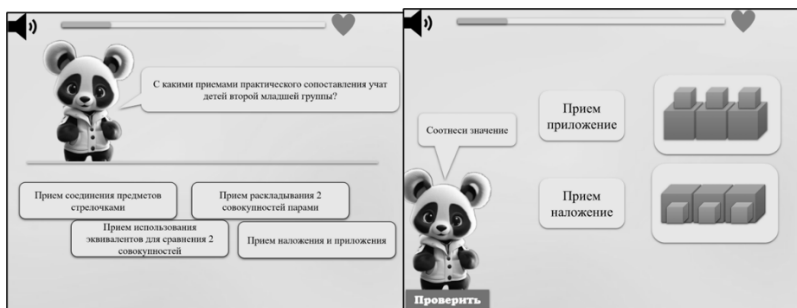


Рис. 6. Аналогичные задания

Литература

1. Алексеева, О.В. Цифровые инструменты педагогов для организации педагогического взаимодействия с участниками воспитательно-образовательного процесса / О.В. Алексеева/ Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2022. – № 4. – С. 46–50.
2. Бокарева, Г.А. Совершенствование профессиональной подготовки студентов / Г.А. Бокарева // Сов. педагогика. 1987. № 2. – С. 70–74.
3. Елисеева, Е.Ю. Формирование готовности студентов технических вузов к конструкторско-графической деятельности: автореферат дис. исл. / Е.Ю. Елисеева – Нижний Новгород – 2007
4. Крюкова, Е.М. Теоретические аспекты изучения психологической готовности педагогов к инновационной деятельности / Е.М. Крюкова. Текст непосредственный // Педагогическое образование в России. 2015. № 2. – С. 44–47.
5. Метлина, Л.С. Математика в детском саду / Л.С. Метлина / пособие для воспитателя дет.сада – 2е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1984. – С. 256.

An innovative application in preparing future teachers for digital education

Klimina A.I.

graduate student, assistant

Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0272-0365>

e-mail: alexandra9898@bk.ru

Keywords: future teachers, digitalization of education, innovative application, digital technologies

Особенности функционирования информационно-образовательной среды школы

Марченко В.В.

студент 4 курса,

Белорусский государственный педагогический университет

им. Максима Танка (БГПУ им. Максима Танка)

г. Минск, Республика Беларусь,

e-mail: Maririna00@inbox.ru

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, техническая оснащенность, программное обеспечение, образовательные ресурсы, школа

В условиях стремительной цифровизации общества современное образование требует интеграции новых информационных технологий в учебный процесс. Информационно-образовательная среда школы становится ключевым инструментом для обеспечения качественного образования, доступности ресурсов и развития цифровых компетенций учащихся. Актуальность темы обусловлена необходимостью адаптации школ к изменяющимся условиям, улучшения качества обучения и обеспечения равного доступа к образовательным ресурсам.

Информационно-образовательная среда (ИОС) – это совокупность технических, методических, организационных и психологических условий, обеспечивающая возможность получения качественного образования посредством применения информационных технологий и использования инфокоммуникационных систем [1]. ИОС включает в себя не только материально-технические ресурсы, такие как компьютеры и программное обеспечение, но и организационные аспекты, направленные на обеспечение взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Из этого следует, что информационно-образовательная среда школы представляется собой комплекс информационных технологий, программного обеспечения, ресурсов и методов, которые направлены на повышение качества учебного процесса. В современных школах особое внимание уделяется тому, как используются цифровые образовательные ресурсы для обеспечения доступности и разнообразия учебных материалов, поддержки дистанционного обучения, а также улучшения взаимодействия между учениками, учителями и родителями.

Анализ информационно-образовательной среды государственного учреждения образования «Средняя школа № 64 г. Минска» показал, что в школе основное внимание уделяется уровню технической оснащенности, программному обеспечению, доступности сетевых ресурсов и возможности сетевого подключения в каждом классе.

Одним из важнейших аспектов ИОС является наличие и качество компьютерной и другой технической оснащённости. Школа обладает значительным количеством современного оборудования, включая компьютеры, интерактивные доски, проекторы. Это оборудование активно используется в учебном процессе, что позволяет педагогам внедрять современные методики и подходы к обучению. Однако выявлено отсутствие специализированных устройств, таких как микроскопы с возможностью подключения к компьютеру и интерактивным доскам, что могло бы значительно расширить возможности преподавания химии и биологии.

Для успешного функционирования ИОС важна доступность разнообразного программного обеспечения и образовательных платформ. В школе используются операционная система Windows 10 и офисные программы Microsoft Office 365, а также специализированные программы, такие как ChemDraw и BioStudio, которые помогают в изучении химии и биологии.

Электронные ресурсы, такие как электронные учебники, играют ключевую роль в образовательной среде, заменяя традиционные бумажные издания. Они содержат интерактивные элементы, включая видеоматериалы, анимации и задания с автоматической проверкой, что улучшает усвоение материала и понимание сложных понятий. Например, в электронном учебнике по химии для 11 класса, доступном через платформу Министерства образования Республики Беларусь, учащиеся могут выполнять интерактивные задания и проводить виртуальные эксперименты, что позволяет им видеть результаты взаимодействий веществ в реальном времени и глубже осваивать теоретические концепции.

Для эффективного функционирования информационно-образовательной среды необходимо стабильное и быстрое интернет-соединение. В школе обеспечена хорошая доступность локальной сети, что позволяет использовать онлайн-ресурсы на уроках. Однако для полного использования возможностей ИОС в дальнейшем необходимо внедрение Wi-Fi и специализированных сетевых устройств, которые улучшат качество образовательного процесса.

Информационно-образовательная среда школы расширяет возможности взаимодействия с родителями. Одним из инструментов является электронный дневник, который позволяет родителям следить за успеваемостью и посещаемостью детей. Кроме этого, школа использует социальные сети для информирования родителей о текущих событиях и мероприятиях, что способствует вовлечению семьи в образовательный процесс.

Важным аспектом эффективного функционирования ИОС является обучение педагогов к применению ее ресурсов. В школе организованы курсы по использованию программного обеспечения, цифровых

образовательных ресурсов и работы в рамках ИОС. Это обучение помогает учителям эффективно интегрировать технологии в учебный процесс и повышать свою квалификацию.

Одним из ключевых вопросов при работе с ИОС является защита личных данных учеников и учителей. В школе принимаются меры по обеспечению безопасности при использовании информационных ресурсов. Внимание к конфиденциальности и защите данных способствует созданию безопасной и доверительной среды для всех участников образовательного процесса.

Таким образом, в условиях стремительной цифровизации всех сфер общества информационно-образовательная среда школы становится ключевым инструментом для повышения качества образования и развития цифровых компетенций учащихся. Исследование, проведенное на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 64 г. Минска», показало, что наличие современного оборудования, доступ к программному обеспечению и использование электронных ресурсов значительно обогащают учебный процесс, повышают мотивацию учащихся к учебной деятельности, расширяют возможности педагогов при преподавании учебных предметов. В то же время выявлены проблемы, такие как отсутствие специализированных устройств и необходимость в стабильном интернет-соединении, которые ограничивают возможности ИОС.

Для повышения эффективности образовательного процесса важно продолжать модернизацию инфраструктуры школы, организовывать обучение педагогов по использованию ресурсов ИОС, повышать систему защиты личных данных участников образовательного процесса.

Литература

1. *Сорока, О.Г.* Информационно-образовательная среда школы: история и модели – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibr.bspu.by/handle/doc/515>

Features of functioning of information and educational environment of the school

Marchenko V.V.

4th year student,

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,

Minsk (Republic of Belarus)

e-mail: Maririna00@inbox.ru

Keywords: information and educational environment, technical equipment, software, educational resources, school

Преимущества использования интернет-сервисов на примере платформы Quizizz

Селиванова А.А.

магистрант,

*Белорусский государственный педагогический
университет им. М. Танка, г. Минск, Беларусь*

e-mail: annaselivanova675@gmail.com

Ключевые слова: интернет-сервис, повышение эффективности процесса обучения, цифровой образовательный ресурс

Появление интернет-сервисов, интерактивная природа которых бросает вызов традиционным формам и привычным, существовавшим ранее методам образования, в настоящее время приобретает всё большую популярность и распространение среди учителей школы, предоставляя обширные возможности пользователям. Современная картина развития и реализации образования, при условиях новых методов реализации обучения, вызванных его глобализацией и цифровизацией продолжает изменять используемые подходы реализации учебного процесса в рамках освоения образовательных программ. Одним из примеров данных утверждений является то, опираясь на опыт преподавателей различных предметов, можно отметить, что тенденция использования различных интернет-сервисов, составляющих основу нового формата обучения, становится всё более часто встречающейся в современной школе.

Сервисы для создания интерактивного образовательного контента определяются как интернет-платформы, созданные для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений), различные задания могут быть созданы всеми участниками педагогического процесса. Существует большое количество различных платформ, отличающихся интерфейсом или предоставленным функционалом, предлагаемым количеством времени для освоения изложенного материала и иными характеристиками, однако их использование бесспорно приносит в свои преимущества в современную модель обучения. Например, важнейшим элементом является осуществление индивидуализированного процесса обучения, образующего основу целеустремленной личности ученика, осуществляется в силу вариативности типов упражнений, легко адаптируемых под уровень владения предметом учеников того или иного класса. Формат предлагаемых заданий удобен как для выполнения учащимися, так и для проверки преподавателями, осуществляя возможность взаимодействия участников образовательного процесса и создавая условия для их нахождения в режиме интерактивного диалога, который в свою очередь играет ключевую роль

при выборе стратегий обучения и осуществлении непосредственного взаимодействия участников образовательного процесса [1, с. 170]. Используя интернет-платформы в ходе своей работы, учитель получает возможность разнообразить деятельность на занятии, тем самым реализуя теорию Л.С. Выготского «о новых культурно-исторических орудиях, опосредующих жизнедеятельность подрастающих поколений» (теория о развитии высших психических функций человека) [1, с. 171]. К описанным выше преимуществам интернет-сервисов добавим возможность учителя воздействовать (т.е. изменять, дополнять, сортировать учебные материалы в алфавитном порядке, создавать папки для различных учебных групп и предметов, и т.д.) на предлагаемый контент, а в качестве рефлексии получать обратную связь в формате комментария.

В качестве примера будет рассмотрен популярный сервис Quizizz, предоставляющий учащимся возможность запоминать информацию, изложенную в виде учебных карточек. Преподаватель один раз вводит в систему основные понятия и определения, при необходимости добавляя к ним изображения и аудиофайлы, и после этого система автоматически составляет из них различные задания и игровые режимы.

Согласно разработчикам данного сервиса, основное предназначение Quizizz – это облегчить процесс обучения и сделать запоминание и усвоение нового материала более эффективным, поскольку работа с необходимой информацией, повторение учебной темы происходит самостоятельно, и каждый учащийся выбирает различные виды деятельности, отталкиваясь от того, какой режим изучения материала является наиболее подходящим. В процессе использования Quizizz у обучающегося может выработаться полезная учебная привычка, поскольку всегда есть возможность возвратиться к пройденным темам, освежить и обновить свои знания. Для учителей данный сервис является удобным для использования, учитывая постоянный доступ к созданию классов и курсов, отсутствие ограничения количества изучаемых лексических единиц, возможность изменения образовательного контента, посредством добавления изображений и диаграмм, режим просмотра статистики ответов, и многообразия используемых режимов взаимодействия с учебным материалом, исходя самого эффективного метода, используя который учащиеся запоминают материал. Созданный курс редактируется его создателем либо участниками, что позволяет учебной группе совместно пополнять базу данных лексическими единицами, актуальными именно для этой учебной группы и изучаемого предмета [2].

Регистрация на платформе и работа не занимает большое количество времени на учебном занятии: учащиеся могут использовать свои аккаунты в Google, в то время как преподаватели загружают необходимые

онлайн-классы или приложения, к которым участники подключаются, получив ссылку на ресурс. Предварительно преподаватель выбирает режимы работы с лексикой, которые будут включены в данное занятие, в соответствии с его структурой, целями конкретного урока.

В качестве преимуществ Quizizz можно выделить интуитивно понятный интерфейс, наличие разнообразных, указанных выше режимов изучения лексических единиц и современный дизайн. Создатели платформы работают над созданием эффективных средств для индивидуального обучения, формируя будущее персонализированного образования, направленного на обучение и мотивации каждого ученика, добавляя к основным функциям платформы дополнительные, обновлённые. Например, усовершенствованный поиск уже готовых карточек, для улучшения условий для изучения любого предмета; возможность повышения успеваемости в режиме заучивания, поскольку каждая часть данного режима, основанная на принципах науки об обучении и использующая искусственный интеллект, предназначена для того, чтобы помочь учащимся быстрее достичь поставленные цели. В режиме «тест» есть возможность получить оценку за выполнение практических тестов, с целью проверки своих и подготовки к любому итоговым работам. При этом вопросы отформатированы по усмотрению самого обучающегося, согласно тому методу, который является более эффективным для усвоения материала (например, вопросы с множественным выбором, истина / ложь и другие типы вопросов). За предоставленные ответы можно получить автоматическую отметку с отзывом о том, какой материал не вызывает трудностей, а на изучение какого требуется потратить больше времени.

Таким образом, изменяя закономерности функционирования информационного пространства, сервис Quizizz представляет собой важный и полезный инструмент, повышающий мотивацию каждого отдельного учащегося и эффективность процесса обучения. Проанализировав практическое использование данного сервиса в профессиональной деятельности во время подготовки учащихся различного уровня владения английским языком, можно заметить, что при условии грамотного внедрения платформы Quizizz в образовательный процесс в дальнейшем будет иметь результат обогащения лексического запаса профессиональной лексики обучающихся, что в свою очередь положительно скажется на их развитии.

Литература

1. *Кондратов, Н.С., Мамонтов Д.И.* Шаблоны ЭОР в интерактивном моделировании // Информатизация образования: мат междунар. науч. конференции, г. Минск, 24–27 октября 2012 г. – Минск: БГУ, 2012. – С. 168–173.

2. Селиванова, А.А. Сервис Quilet для создания интерактивного образовательного контента // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе: мат VII Республиканской. науч-практ. конференции, г. Минск, 26 января 2023 г. – Минск, 2023. – С. 259–262.

Advantages of using internet services on the example of the quizizz platform

Selivanava H.A.
Master's student,
Belarussian State Pedagogical University,
Minsk, Belarus
e-mail: annaselivanova675@gmail.com

Keywords: interactive educational content, improving the effectiveness of the learning process, a digital educational resource

Применение искусственного интеллекта в психодиагностике для персонализации образовательного процесса и развития когнитивных и личностных навыков подростков (на примере ChatGPT)

*Смирнов А.Д.
аспирант,*

*Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5658-1950>

e-mail: adsmirnov_1@edu.hse.ru

Ключевые слова: искусственный интеллект, психодиагностика, персонализированное образование, когнитивные навыки, личностные навыки, подростки, ChatGPT, рефлексия, эмоциональный интеллект, 4К-компетенции

Научная новизна

Современная российская образовательная система часто сталкивается с проблемой недостаточной интеграции достижений психологической науки в учебную практику. Это особенно заметно в условиях цифровизации, когда появляются новые технологические решения, способные существенно изменить подход к обучению и развитию подростков. В частности, роль искусственного интеллекта (ИИ) и больших языковых моделей (БЯМ), таких как ChatGPT, в образовательной практике становится всё более значимой.

Новизна данного исследования заключается в предложении использовать ИИ для автоматизации процессов психодиагностики, что открывает перспективы для персонализации образовательных программ. Применение ИИ позволяет не только улучшить диагностику когнитивных и личностных характеристик подростков, но и развивать их ключевые навыки через адаптированные образовательные траектории. Введение ИИ в эти процессы даёт возможность повысить качество диагностики, интегрируя психологические знания и методы, что ранее было доступно лишь узкому кругу специалистов. Подход к индивидуализации обучения через автоматизацию диагностики является новаторским, так как позволяет внедрить достижения психологии в практику образовательных учреждений на более глубоком уровне.

Проблема исследования

В основе проблемы лежит недостаточное использование достижений психологической науки, в таких областях как рефлексия, развитие

эмоционального интеллекта и 4К-компетенций (креативность, критическое мышление, кооперация, коммуникация) в образовательной практике. Несмотря на важность этих аспектов для успешной социализации и личностного роста подростков, они редко находят своё отражение в школьной системе. Школы не всегда располагают необходимыми ресурсами для качественной диагностики когнитивных и личностных навыков учащихся.

Феномен нейросетей предлагает новые решения для внедрения психологической диагностики и индивидуализации образовательного процесса. О проблеме: как ИИ может стать эффективным инструментом для психодиагностики, способствуя когнитивному и личностному развитию подростков, и как его использование может преодолеть разрыв между теорией и практикой психологической науки в школьной среде? Необходимо понять, как применение ИИ может изменить традиционные педагогические и психологические подходы в школах, повысить их эффективность и адаптировать образовательные программы под индивидуальные особенности каждого ученика.

Цель исследования

Целью исследования является оценка потенциала использования ИИ, в частности ChatGPT, для автоматизации психодиагностических процессов, направленных на персонализацию образовательного процесса. Это включает диагностику когнитивных и личностных навыков подростков, а также создание образовательных траекторий, которые учитывают индивидуальные потребности и особенности развития каждого ученика.

Исследование опирается на междисциплинарный подход, объединяющий психологию, педагогику, нейрофизиологию и ИИ. Этот подход позволяет интегрировать новейшие достижения в этих областях для разработки более эффективных методов психодиагностики и персонализированного обучения.

Основные методологические подходы

1. **Философия искусственного интеллекта:** ИИ рассматривается как инструмент для расширения возможностей и создания условий для автоматизации процесса диагностики. Идеи Алана Тьюринга о машинном мышлении и гипотезы Джона Сёрла о сознании в контексте ИИ важны для понимания того, как ИИ может имитировать когнитивные процессы человека [1].
2. **Психодиагностика и персонализированное обучение:** применение ИИ в психодиагностике основывается на теориях Бориса Ананьева, Л.С. Выготского, Даниэля Гоулмана и Жана Пиаже. Например, Жан

Пиже исследовал когнитивное развитие подростков и роль критического мышления, памяти и аналитических способностей в образовательных процессах [2]. Ананьев развил концепцию комплексного изучения личности, что актуально для анализа когнитивных и личностных характеристик подростков [3]. Труд Гоулмана фокусируется на развитии эмоционального интеллекта, что тесно связано с задачей по оценке эмоционального интеллекта подростков [4].

3. Цифровая и сетевая методология: влияние сетевых технологий и ИИ на образовательные процессы рассмотрено в работах Мануэля Кастельса и Льва Мановича. Кастельс исследовал, как цифровые технологии влияют на социальные взаимодействия и обучение, что важно для понимания роли ИИ в сетевых образовательных средах [5].
4. Персонализированное и адаптивное обучение: идеи Бенджамина Блума и Джерома Брунера лежат в основе разработки адаптивных образовательных программ.

Методы исследования

1. Идеализация и моделирование: ИИ используется для создания моделей автоматизации психодиагностического процесса, адаптированных под нужды школьного образования, как вспомогательный агент при анализе данных и создании ИОП.
2. Наблюдение: проводились за школьниками в процессе выполнения учебных заданий и в их взаимодействиях в школьной среде.
3. Тестирование: были использованы как стандартные методики (например, тест Кеттелла) и 4К, так и авторские методики для оценки эмоционального интеллекта и рефлексии подростков. Это позволило получить комплексные данные о личностных и когнитивных характеристиках участников исследования.
4. Эксперимент: участвовали две группы учащихся (60 тьюторов). Одна группа прошла психодиагностику с использованием ИИ, в то время как другая стандартные методы.
5. Статистический анализ: проведен анализ данных с использованием описательной статистики, корреляционного анализа, факторного анализа и методов кластеризации.

Характерные черты методики

1. ИИ как инструмент психодиагностики: в исследовании ИИ применяется не только для анализа данных, но и как агент, предлагающий образовательные траектории, что повышает доступность психологической диагностики для широкого круга педагогов.
2. Автоматизация психодиагностики: методика позволяет автоматизировать диагностику когнитивных и личностных особенностей, делая

её доступной даже в школах, где отсутствуют узкоспециализированные психологи.

3. Персонализация через ИИ: ИИ позволяет учесть индивидуальные особенности каждого ученика, что помогает создавать образовательные траектории, ориентированные на когнитивное и личностное развитие.

Основные результаты исследования

1. Теоретическое обоснование применения ИИ: ИИ открывает перспективы для диагностики когнитивных и личностных навыков подростков, позволяя более точно выявлять их индивидуальные особенности. Использование ИИ может существенно повысить эффективность образовательных программ за счёт их адаптации к конкретным потребностям учащихся.
2. Пилотный эксперимент и обратная связь: эксперимент показал, что ИИ может успешно применяться для диагностики и персонализации образования. Обратная связь от участников исследования (тьюторантов) и их родителей показала, что использование ИИ помогло подросткам лучше осознать свои когнитивные и личностные характеристики.
3. Интеграция ИИ в школьную практику: полученные результаты демонстрируют, что ИИ может быть интегрирован в школьные образовательные процессы для создания персонализированных рекомендаций. Это повышает эффективность диагностики и улучшает взаимодействие между педагогами, учащимися и их родителями.

Перспективы исследования

1. Фокус на психодиагностике: в будущем предстоит уделить внимание дальнейшей разработке методов психодиагностики с использованием ИИ, что позволит усовершенствовать процессы диагностики и сделать их более доступными для образовательных учреждений.
2. Развитие рефлексии, эмоционального интеллекта и 4К-компетенций: усиление внимания к психологическим аспектам, таким как рефлексия, эмоциональный интеллект и 4К-компетенции, станет важным направлением для последующих исследований.
3. ИИ как инструмент для преодоления разрыва между теорией и практикой: дальнейшее развитие ИИ позволит способствовать сокращению разрыва между психологической наукой и школьной практикой, сделав психологические методы доступными и эффективными в массовом образовании.

Заключение

Применение ИИ в психодиагностике открывает новые возможности для интеграции достижений психологической науки в образовательную

практику. ИИ позволяет автоматизировать процессы диагностики когнитивных и личностных навыков подростков, что может значительно повысить качество индивидуальных образовательных программ. Инструменты, такие как ChatGPT, помогают выявлять ключевые компетенции подростков, включая рефлексивность, эмоциональный интеллект и 4К-навыки. ИИ выступает не как замена педагога, а как помощник, расширяющий возможности анализа и разработки стратегий обучения.

Литература

1. *Turing, Alan M.* (2003) "Computing Machinery and Intelligence". In Heil, John, *Philosophy of Mind: A Guide and Anthology*, pp.: Oxford University Press (2003).
2. *Пиаже, Ж.* Психология интеллекта. // Избр. психол. труды. – М., 1969.
3. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»)
4. *Гулман, Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Дэниел Гулман; пер. с англ. А.П. Исаевой; [науч. ред. Е. Ефимова]. – 11-е изд., переработанное и дополненное. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 544 с.
5. *Кастельс, М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура: Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

**The use of artificial intelligence
in psychodiagnostics to personalise the educational
process and develop the cognitive and personal skills
of young people (using ChatGPT as an example)**

Smirnov A.D.

PhD student,

MGPU, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5658-1950>

e-mail: adsmirnov_1@edu.hse.ru

Роль информационной компетентности в профессиональной деятельности

Шарапов Н.А.
аспирант

АНО ВО «Российский новый университет», Москва, Россия
e-mail: sharapov_na@mail.ru

Актуальность выбранной темы определяется стремительными изменениями, происходящими в мире технологий и на рынке труда. Переход к цифровой экономике, основанной на данных, требует от специалистов умения не только работать с информацией, но и грамотно ее анализировать, интерпретировать и использовать для принятия эффективных решений. В условиях нарастающей сложности и объема информации, с которой сталкиваются специалисты, информационная компетентность становится одной из базовых профессиональных компетенций будущего.

Современный рынок труда уже демонстрирует изменения в пользу профессий, связанных с обработкой и анализом больших данных, кибербезопасностью, разработкой и внедрением новых цифровых технологий, таких как искусственный интеллект (ИИ) и машинное обучение. Эти направления требуют от специалистов высокой степени информационной грамотности, умения обрабатывать массивы данных, понимать их значение и на основе этого делать прогнозы или принимать стратегические решения. Примером может служить профессия дата-аналитика (аналитик данных), где способность работать с большими объемами данных и понимать их бизнес-ценность является ключевым навыком. Специалисты в этой области не просто анализируют данные, но и формируют рекомендации, которые определяют будущее компаний и целых отраслей.

Одним из важнейших направлений будущего станет профессия специалиста по кибербезопасности. С ростом количества цифровых платформ и увеличением объемов данных, которые обрабатываются компаниями, возрастает риск кибератак. Специалисты в этой области должны уметь работать с информационными системами, понимать логику киберугроз и разрабатывать стратегии их предотвращения. Информационная компетентность в этом контексте включает в себя не только технические навыки, но и способность оценивать риски, анализировать уязвимости в системах и разрабатывать устойчивые решения для защиты данных.

Еще одной профессией будущего, требующей высокой информационной компетентности, является инженер по искусственному интеллекту. Развитие ИИ приводит к созданию новых форм автоматизации, которые требуют не только навыков программирования, но и глубокого понимания того, как работают системы машинного обучения.

Специалисты в этой области должны обладать способностью разрабатывать алгоритмы, обучать системы на основе больших данных и применять их для решения прикладных задач. Здесь информационная компетентность выступает как способность интегрировать данные в сложные вычислительные процессы для создания умных систем.

Информационная компетентность также играет важную роль в таких профессиях, как цифровой маркетинг и управление проектами. В условиях конкурентного рынка специалисты должны уметь работать с аналитикой данных, измерять эффективность маркетинговых стратегий, прогнозировать потребительские тренды на основе цифровых следов и корректировать подходы к работе с аудиторией. Управление проектами, особенно в ИТ и технологических секторах, требует от руководителей не только понимания процессов, но и умения работать с данными для оценки рисков, ресурсов и результатов проекта.

Говоря о профессиях будущего, стоит упомянуть важность гармоничных отношений между реальным и виртуальным. Профессия киберпсихолога предполагает работу над выстраиванием эффективных процессов работы с информацией и информационными технологиями, что обеспечивает информационно-психологическую безопасность личности.

Таким образом, информационная компетентность уже становится основополагающим элементом профессиональных навыков будущего. Способность эффективно работать с информацией, анализировать данные, принимать решения на их основе и защищать их от угроз – это ключевые аспекты, которые будут определять успешность специалистов в новых условиях.

Для формирования навыков будущего следует поощрять любознательность и интерес к технологиям. Мир стремительно движется к цифровизации, и понимание основ программирования, робототехники или работы с данными станет неотъемлемой частью многих профессий. Существуют разнообразные образовательные платформы и курсы, которые помогают освоить основы программирования, научиться создавать простые программы или понимать, как работают компьютеры и сети. Стоит развивать навыки критического мышления и решения проблем. В условиях неопределенности, которые сопровождают многие современные и будущие профессии, умение анализировать информацию, оценивать ее достоверность и находить нестандартные решения становится все более важным.

Креативность и способность к инновациям – еще одни ключевые навыки для будущего. Они развиваются через занятия искусством, создание проектов, участие в хакатонах или других командных мероприятиях, где нужно предлагать новые идеи и воплощать их в жизнь.

Социальные и эмоциональные навыки также играют важную роль. Важно научить специалиста работать в команде, управлять своими эмоциями и развивать эмоциональный интеллект. Эти качества помогут ему эффективно взаимодействовать с другими людьми, что будет необходимо в современном мире. Регулярные занятия спортом, участие в кружках и проектах, где важна командная работа, помогут развить эти навыки.

Адаптивность и умение учиться на протяжении всей жизни также будут необходимыми в мире, где изменения происходят очень быстро. Формирование привычки к непрерывному обучению, открытости к новым знаниям и навыкам, независимо от сферы, обеспечит готовность к переменам и нововведениям в профессиональной жизни.

Важность изучения профессий будущего подтверждается историческими данными, что профессии на протяжении своего существования развиваются, трансформируются, исчезают. В своем исследовании К.Ю. Кулебаев с коллегами изучал предпосылки к исчезновению ряда нынешних профессий [1]. Технология распознавания речи уже активно заменяет сотрудников служб поддержки и call-центров, а беспилотные технологии все чаще внедряются в транспортные системы крупных городов. Автор отмечает важность *soft skills*, т.е. гибких личностных навыков, которые важны в любой профессии. Несколько лет назад было сложно представить профессии оператора беспилотных авиационных систем, юристов в сфере ИИ, а разработчики-программисты обладали меньшими вычислительными мощностями и большими ограничениями.

Важность *soft skills* в профессиях также была отмечена в исследовании М.П. Прохоровой и коллег [3]. Анализ работ показал важность мягких навыков, а также цифровых навыков, умения работать с информацией. Сочетание данных навыков позволяет сохранять актуальность профессий, где целесообразность полной цифровизации недостаточна или невозможна. Главными и фундаментальными навыками настоящего и будущего можно считать: высокий уровень адаптации к неопределенности и к новым обстоятельствам, а также способность учиться новому.

Другое исследование М.П. Прохоровой и коллег подтверждает необходимость развития навыков будущего [4]. В условиях доступности различных нейросетевых технологий и удобства использования ИИ инструментов, важно продолжать развиваться в профессиональной деятельности, а также формировать в себе компетентность по работе с информацией. Необходимо практиковать генерацию собственных идей, помимо обращения к ИИ, а также развивать критическое мышление и коммуникативные навыки. Отдельно стоит отметить важность критического мышления при работе с информацией и ее источниками. Современные технологии обладают способностью к ошибкам и подмене

фактов, предоставлению неправильной информации. Специалистам будущего необходимо понимать ограничения технологий и оставаться не только контролером процесса, но и его активным членом.

Навыки и профессии будущего являются ответом на запросы общества, а также развиваются с его помощью. Существование профессии невозможно без должной системы подготовки и образовательных программ, что было отмечено в работе В.М. Масловой и Н.Д. Эриашвили [2]. Переход на современные способы получения образования требует высокой подготовки преподавательского состава, а также индивидуального подхода к учащимся и их сопровождения на протяжении всего процесса обучения. В то время как университеты сопротивляются изменениям, медленно адаптируются к новым запросам рынка, нам стоит обратить внимание на рынок онлайн-образования и его тренды.

Подготовка к профессиям будущего заключается не только в развитии конкретных технических навыков, но и в формировании целого ряда компетенций, которые позволят специалисту быть гибким, креативным, социально ответственным и готовым к постоянному обучению.

Литература

1. Кулебаев К.Ю., Глотов Д.С. Какие профессии исчезнут в ближайшее время? // Вестник науки и образования. 2020. № 4–1 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kakie-professii-ischeznut-v-blizhaysheevremya> (дата обращения: 24.09.2024).
2. Маслова В.М., Эриашвили Н.Д. Профессии будущего в сфере образования в условиях цифровизации // Аудиторские ведомости. 2024. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professii-buduschego-v-sfere-obrazovaniya-v-usloviyah-tsifrovizatsii> (дата обращения: 24.09.2024).
3. Прохорова М.П., Лебедева Т.Е., Виноградова С.А. Навыки будущего: значимость и условия развития в российских компаниях // Московский экономический журнал. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/navyki-buduschego-znachimost-i-usloviya-razvitiya-v-rossiyskih-kompaniyah> (дата обращения: 24.09.2024).
4. Прохорова М.П., Петровский А.М., Баланова С.А. Возможности и направления развития «навыков будущего» у студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-napravleniya-razvitiya-navykov-buduschego-u-studentov-vuza> (дата обращения: 24.09.2024).

The role of information competence in professional activity

Sharapov N.A.

Postgraduate student

Russian New University, Moscow, Russia

e-mail: sharapov_na@mail.ru

ЧАСТЬ 6. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ИНКЛЮЗИИ

Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов с выраженными ментальными нарушениями

Аветисян Д.М.
студент,

*Московский государственный психолого-педагогический
университетнаправление подготовки магистратуры
«Социальная работа»,*

*Центр Содействия семейному воспитанию
«Сколковский», Москва, Россия
e-meil: diana.avetisyan.1985@mail.ru*

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети-инвалиды, ментальные нарушения, инклюзивное образование, индивидуальный подход, междисциплинарное сотрудничество

Психолого-педагогическое сопровождение детей с выраженными ментальными нарушениями представляет собой актуальную и многогранную проблему, требующую детального изучения и системного подхода. В последнее десятилетие в России наблюдается увеличение числа детей с различными видами ментальными нарушениями, что связано как с ухудшением экологической ситуации, так и с изменениями в социальной среде. Эти дети часто сталкиваются с множеством трудностей, что негативно сказывается на их развитии, социальном взаимодействии и успешной интеграции в общество.

Согласно исследованиям Егоровой О.А., психолого-педагогическое сопровождение представляется как процесс, включающий в себя стратегию и тактику профессиональной деятельности, направленной на создание (по максимуму) условий, благоприятствующих развитию ребенка с ограниченными возможностями [10]. При организации психолого-педагогического сопровождения автор важное значение придает содержательному аспекту, в частности диагностическому и научно-методическому обеспечению (программы, разработки, диагностический, методический, дидактический инструментарий).

Дети с выраженными ментальными нарушениями требуют особого психолого-педагогического сопровождения, создания условий для полноценного развития, обучения и социализации.

Ментальные нарушения охватывают широкий спектр расстройств, влияющих на когнитивные, эмоциональные и социальные функции. Они могут быть врожденными или приобретенными и варьируются от умеренных до тяжелых форм [4]. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на развитие адаптивных навыков, помощь в обучении, социализацию и эмоциональное благополучие с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка [3]. Индивидуальный учебный план позволяет учитывать потребности и возможности ребенка, адаптируя содержание и методы обучения. Эффективное сопровождение достигается благодаря скоординированной работе команды специалистов: педагогов, психологов, логопедов, дефектологов и специалистов по социальной работе, что позволяет комплексно решать проблемы каждого ребенка.

В работах Н.Н. Богакиной о социализации детей с ментальными нарушениями в условиях стационарных учреждений социальной защиты подчёркивается, что «ограниченность» возможностей человека в большей степени зависит от реакции на него в обществе в целом, и в ближайшем социальном окружении [6]. Снять ярлык «инвалидности» с человека или заменить его на другой, менее ограничивающий эти его возможности, доступно с позиций социального конструкционна, изменив отношение окружающих к нему.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с выраженными ментальными нарушениями является многоуровневым процессом, требующим интеграции деятельности специалистов. Важность индивидуального подхода и междисциплинарного взаимодействия не может быть переоценена [15]. Использование эффективных методов позволяет адаптировать процесс обучения и социализации детей.

В работах же И.И. Мамайчук психологическое сопровождение рассматривается как «деятельность специалистов, направленная на созидание комплексной системы клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме» [11].

В исследовании Е.Н. Гориной о коррекционно-педагогической работе с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития в условиях дома-интерната сделан акцент на использование принципов лечебной педагогики, актуальные требования в организации работы с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями в развитии [9].

Д.В. Буфетов отмечает, что дети с умственной отсталостью действуют на основе устоявшихся стереотипов поведения, не учитывая особенности социальной ситуации [7]. У них низкий уровень наблюдательности за эмоциями, преобладают первичные потребности, а отказ

партнеров удовлетворять эти потребности вызывает грубость и плаксивость. Они плохо знают правила общения, а в подростковом возрасте могут быть невежливы из-за аффективной неустойчивости. Речевые затруднения выражаются в сложностях поддержания беседы и фразообразования. Их речь конкретна, и в общении проявляется избирательная приветливость и открытость.

Применение и использование альтернативной и дополнительной коммуникации (далее АДК) актуально в контексте психолого-педагогического сопровождения детей с выраженными ментальными нарушениями. Основными аспектами АДК являются цели и задачи, методы и средства, индивидуальный подход.

Цель и задачи: облегчение коммуникации для детей, испытывающих затруднения в вербальном общении; обеспечение социального взаимодействия и интеграции в общество; социально-педагогическая поддержка в обучении и социализации.

Методами и средствами обучения являются применение визуальных пособий, включая карточки, пиктограммы и изображения; использование жестового языка или его элементов, интерактивные технологии и специальные устройства, которые преобразуют текст в речь.

Индивидуальный подход предполагает использование индивидуальных учебных планов, адаптированных под возможности и потребности каждого ребенка; проведение диагностики для оценки уровня функционирования и разработки соответствующих стратегий; участие в процессе междисциплинарной команды, включая психологов, логопедов и социальных работников.

Исследования показывают, что применение АДК повышает качество жизни, улучшая навыки общения и социальной адаптации детей [1]. Это способствует уменьшению стигматизации и позволяет детям более успешно интегрироваться в инклюзивное образовательное и социальное окружение.

Командная работа специалистов различных профилей позволяет комплексно решать задачи, связанные с развитием и социализацией детей с ментальными нарушениями, что обеспечивает целостный подход к обучению и адаптации, учитывающий как академические, так и социальные аспекты. АДК предоставляет детям средства для выражения своих мыслей, улучшая их участие в учебных занятиях и общественной жизни и это подчеркивает важность внедрения и развития таких программ в образовательных учреждениях, направленных на детей с особыми образовательными потребностями [14].

Психолого-педагогическое сопровождение детей с выраженными ментальными нарушениями является критически важным элементом современного образования и социальной интеграции, включает

целенаправленное взаимодействие различных специалистов (психологи, педагоги, логопеды и специалисты по социальной работе), что позволяет создать благоприятные условия для развития каждого ребенка. Междисциплинарность способствует не только академическому, но и социальному развитию, помогая детям с особыми потребностями интегрироваться в общество [11].

Индивидуальный подход, реализуемый через адаптивное обучение и социализацию позволяет учитывать уникальные потребности и возможности каждого ребенка, улучшить качество их жизни, открывая новые возможности для личностного роста и создания устойчивых социальных связей [8]. Важность этот подход становится особенно очевидной в свете растущего числа детей с ментальными нарушениями, которое требует комплексных и гибких решений.

Применение различных методик и стратегий с учетом индивидуальных учебных планов и междисциплинарного сотрудничества демонстрирует свою эффективность на практике. Это подтверждает практика работы в Центре содействия семейному воспитанию «Сколковский» и проводимые исследования, координационная работа специалистов с детьми-сиротами с ментальными нарушениями. Продолжение исследований в этой области и внедрение передовых практик психолого-педагогического сопровождения остаются ключевыми задачами для достижения инклюзивного образования и реализации прав ребенка с ограничениями возможности здоровья.

Литература

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; выпуск. ред. А.Г. Гилева; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Пермь. 2018. – 160 с.
2. Баряева, Л.Б. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков, В.И. Липакова и др.; под ред. Л.Б. Баряева, Н.Н. Яковлевой. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. – 296 с.
3. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М.: Когито-Центр, 2009. – 192 с.
4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. / Пер. Е. Руткевич. – М.: «Медиум». 1995. – 323 с.
5. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: Учеб. пособие / М.Р. Битянова. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 575 с.
6. Бозакина Н.Н. Социализация детей с ментальными нарушениями в условиях стационарных учреждений социальной защиты: межинституциональный анализ // Гуманитарные, социально-экономические

- и общественные науки. – 2014. – № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-detey-s-mentalnymi-narusheniyami-v-usloviyah-statsionarnyh-uchrezhdeniy-sotsialnoy-zaschity-mezhinstitsionalnyu> (дата обращения: 09.10.2024).
7. Буфетов Д.В. Коррекция навыков общения детей с умственной отсталостью на основе оптимизации установки // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-navykov-obscheniya-detey-s-umstvennoy-otstalostyu-na-osnove-optimizatsii-ustanovki> (дата обращения: 18.06.2024).
 8. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. Т. 5. – С. 231–256.
 9. Горина Е.Н. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития в условиях дома-интерната // БГЖ. 2019. № 4 (29).
 10. Егорова О.А. Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей, имеющих нарушения речи // Специальное образование. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-mediko-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-imeyuschih-narusheniya-rechi> (дата обращения: 19.06.2024).
 11. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
 12. Основы специальной психологии / под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
 13. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ментальными нарушениями в условиях реабилитационного центра: методическое пособие. / сост. Смирнова Л.Н. – Курган, 2020. – 121с.
 14. Течнер С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен; [пер. с англ. И.А. Чистович]. – М.: Теревинф, 2014. – 428 с.
 15. Токарская Л.В. Психологический анализ причин агрессивности лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Вестник ЮУрГГПУ. –2008. – № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskij-analiz-prichin-agressivnosti-lits-s-umerennoy-i-tyazhelyu-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 18.06.2024).

Автор благодарит за помощь в подготовке исследования научного руководителя, д.п.н., профессора кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодёжью МГППУ О.Г. Прохорову.

Psychological and pedagogical support for disabled children with severe mental disorders

Avetisyan D.M.

*Student, Moscow State State University of Psychology & Education
Master's degree program «Social Work»,
the Center for the Promotion of Family Education «Skolkovsky», Moscow
email: diana.avetisyan.1985@mail.ru*

Keywords: psychological and pedagogical support, children with disabilities, mental disorders, inclusive education, individual approach, interdisciplinary cooperation

Дифференцированный подход к формированию готовности к школьному обучению детей с нарушениями речи

Агапова А.И.

магистрант 1 курса,

факультет «Клиническая и специальная психология»

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

e-mail: aiagapova@list.ru

Тишина Л.А.

Кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой

специального (дефектологического) образования

факультета «Клиническая и специальная психология»,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

e-mail: tishinala@mgppu.ru

Ключевые слова: готовность к школе, психологические предпосылки, педагогические предпосылки, дети с общим недоразвитием речи, словесно-логическое мышление

Формирование готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста относится к числу основных направлений коррекционной педагогики. Готовность к школе выступает связующим фактором при успешном переходе дошкольника на школьную ступень обучения. В таких нормативно-правовых документах, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования отмечается важность обеспечения преемственности всех ступеней образования. Благодаря интеллектуальной, физической, эмоциональной психологической готовности обучающийся беспрепятственно усваивает новые знания, умения и навыки.

На основе ориентиров, изложенных в нормативно-правовых документах, регламентирующих образовательную деятельность, а также психолого-педагогической литературы [3, 4, 5] нами были выделены компоненты психологической и педагогической готовности к школьному обучению. Под психологическими компонентами мы подразумеваем: эмоционально-волевой, личностный, состояние высших психических функций, физическое развитие. К педагогическим предпосылкам мы отнесли следующие компоненты: сформированные фонематические процессы [1], элементарные математические представления, правильное звукопроизношение, связную речь, достаточный уровень развития словарного запаса.

Объектом исследования являлся процесс формирования готовности к школьному обучению у детей дошкольного возраста.

С целью изучения особенностей формирования компонентов готовности к школьному обучению у обучающихся с нарушениями речи на базе школы города Москвы 1554 нами было проведено исследование, в котором приняло участие 29 младших школьников: экспериментальную группу составили 15 школьников, обучающихся по АООП (вариант 5.2) с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития», а группу сопоставительного анализа – 14 школьников, не имеющих нарушений речи. Все дети обучались в I классе. Исследование было проведено в сентябре месяце.

Экспериментальное исследование состояло из двух этапов. На первом этапе выявлялся уровень сформированности пространственного восприятия, зрительно-моторной координации, фонематических процессов, владение счетными операциями, умение сравнивать множества. Во второй блок диагностического исследования были включены задания, направленные на диагностику состояния словесно-логического мышления, относящегося к психологическим предпосылкам [2, 3, 5].

При рассмотрении количественных и качественных показателей констатирующего эксперимента было выявлено, что дети группы сравнительного анализа показали более высокие результаты по сравнению с обучающимися экспериментальной группы.

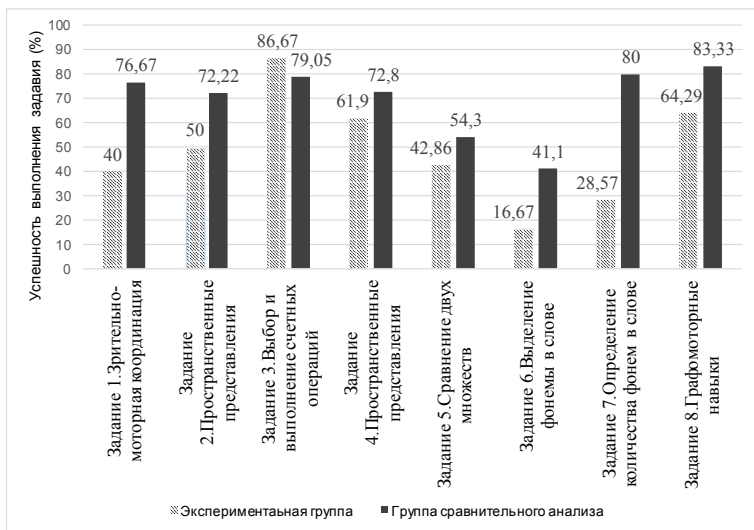


Рис. 1. Показатели качества выполнения заданий первого этапа

Наибольшее расхождение у двух групп по данным, полученным за задания первого этапа, наблюдались в пробах, направленных на определение уровня сформированности фонематического восприятия. Показатели отражены на рисунке 1. У детей с речевой патологией ошибки были разнородны: обучающиеся не выделяли звук в составе слова; не дифференцировали фонемы по глухости – звонкости, твердости – мягкости, аффрикаты и их компоненты; неверно определяли количество звуков в слове, не различали понятия «звук» и «слог».

Типичными ошибками для младших школьников с общим недоразвитием речи являлись: неправильное выполнение операций сложения и вычитания, трудности понимания многокомпонентных инструкций, трудности удержания строки и одного размера букв.

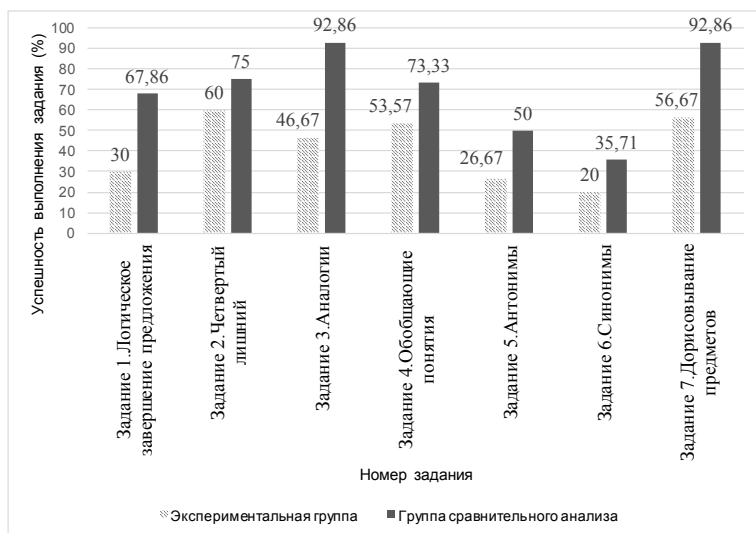


Рис. 2. Показатели качества выполнения заданий второго этапа

Анализируя данные, полученные обучающимися за задания второго этапа, было отмечено, что труднее всего обучающимся обеих групп было осуществлять подбор синонимов и антонимов (рисунок 2). Младшие школьники с речевой патологией неверно подбирали обобщающие слова, не всегда могли объяснить выбор в задании «четвертый лишний».

Для описания взаимосвязи формирования психологических и педагогических предпосылок нами был произведен статистический анализ посредством подсчета корреляции с помощью коэффициента Спирмена. По результатам вычислений была выявлена статистически значимая

высокая связь между психологической и педагогической школьной готовностью. Данные представлены на рисунке 3.

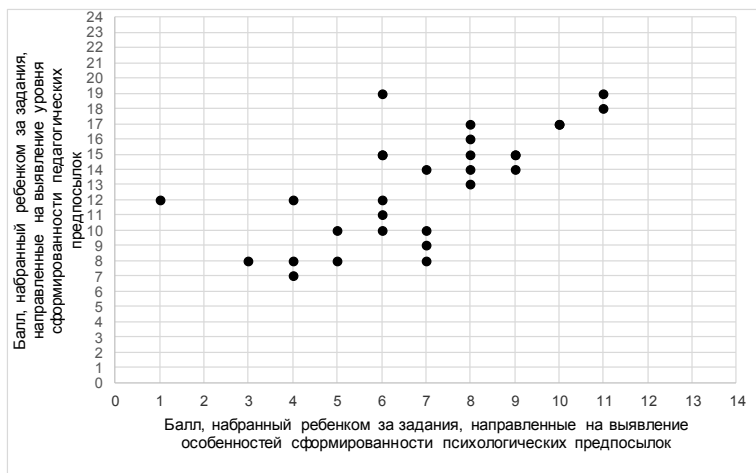


Рис. 3. График корреляции между психологическими и педагогическими предпосылками

Опираясь на доказанную взаимосвязь психологических и педагогических предпосылок, а также сумму баллов за все задания, мы выделили три уровня сформированности готовности к школьному обучению младших школьников.

Таблица 1

Распределение учащихся на группы по уровню сформированности предпосылок готовности к школе

Уровень сформированности предпосылок готовности к школе	Экспериментальная группа	Группа сравнительного анализа
I уровень (высокий)	1	2
II уровень (средний)	4	8
III уровень (низкий)	10	4

К первому уровню (высокому) были отнесены результаты младших школьников, у которых практически не наблюдалось нарушений формирования педагогических и психологических предпосылок.

Ко второму (среднему) уровню сформированности школьных предпосылок мы отнесли результаты обучающихся, у которых наблюдались неустойчивость внимания и снижение восприятия и памяти. Были отмечены нарушения операций мышления, а именно анализа, синтеза,

сравнения, обобщения. Признаками недоразвития фонематических процессов стали неспособность посчитать количество звуков в слове, нарушения дифференциации аффрикатов и их компонентов.

К третьему (низкому) уровню были отнесены результаты обучающиеся со снижением зрительного восприятия, зрительно-моторной координации, графомоторных навыков. У детей этой группы было отмечено недоразвитие операций мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения). Снижение слухового внимания, слухового гнозиса и слухового мнзиса привело к нарушению формирования фонематических процессов: отмечались трудности дифференциации шипящих и свистящих звуков, фонем по твердости-мягкости, глухости-звонкости, аффрикатов и их компонентов, неверное определение количества звуков в слове.

Младшие школьники, имеющие третий уровень речевого развития, преимущественно были отнесены к среднему и низкому уровню сформированности предпосылок готовности к школе, что говорит о недостаточной сформированности как психологических, так и педагогических предпосылок.

По результатам экспериментального исследования были разработаны два этапа коррекционной работы по формированию психологических и педагогических предпосылок готовности к школе.

Первый этап коррекционной работы – формирование психологических предпосылок к обучению в школе [3]. На этом этапе предлагаются задания, направленные на развитие оптико-пространственных представлений, развитие слухового внимания, слухового восприятия и слуховой памяти, развитие словесно-логического мышления, а именно умения подбирать обобщающие слова, называть слова, относящиеся к определенному обобщающему понятию, подбирать синонимы и антонимы.

Второй этап коррекционной работы направлен на формирование педагогических предпосылок готовности к школьному обучению. На данном этапе задания предполагают умения детей различать понятия «звук» и «слог», а также формирование фонематических процессов (дифференциация акустически близких фонем и определение количества звуков в слове).

Таким образом, проанализировав количественные и качественные результаты выполнения обучающимися с тяжелыми нарушениями речи заданий экспериментальной методики были выявлены особенности формирования психолого-педагогической готовности к школе.

Чтобы избежать трудностей овладения младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи школьной программой необходимо уделять достаточно внимания формированию психологических и педагогических предпосылок.

Литература

1. *Агапова, А.И.* Нарушения фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / А.И. Агапова, Л.А. Тишина // Современная логопедия: между традициями и новациями в контексте проблем специального и инклюзивного образования. – Санкт-Петербург: НИЦ АРТ, 2023. – С. 5–10.
2. *Андриашина, А.И.* Специфика формирования операций вербально-логического мышления у младших школьников с трудностями в обучении [Текст] / А.И. Андриашина, Л.А. Тишина // Специальное образование. – 2023. – № 1 (69). – С. 81–89.
3. *Безруких, М.М.* Готов ли ребенок к школе? [Текст] / М.М. Безруких. – Москва: Просвещение, 2007. – 64 с.
4. *Гордиец, А.В.* Готовность ребенка к школе. Медико-психологические критерии [Текст] / А.В. Гордиец. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. – 121 с.
5. *Гуткина, И.Н.* Психологическая готовность к школе [Текст] / И.Н. Гуткина. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 208 с.

A differentiated approach to the formation of school readiness for children with speech disorders

Agapova A.I.

undergraduate student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: aiagapova@list.ru

Tishina L.A.

Candidate 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: school readiness, psychological prerequisites, pedagogical prerequisites, children with general speech underdevelopment, verbal and logical thinking

Способности к вербальному выражению эмоциональных состояний у подростков с интеллектуальными нарушениями

Гейн О.Н.

студент,

Иркутский государственный университет (ФГБОУ ВО «ИГУ»)

г. Иркутск, Российская Федерация

e-mail: olga.geyn.03@mail.ru

Позднякова И.О.

Руководитель кандидат психологических наук, доцент,

Иркутский государственный университет (ФГБОУ ВО «ИГУ»)

г. Иркутск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9434-1639>

e-mail: miru6@yandex.ru

Ключевые слова: вербальное выражение эмоциональных состояний, подростки с интеллектуальными нарушениями

Вербальное выражение эмоциональных состояний играет особую роль в развитии подростков и является важным аспектом их перехода во взрослость. В этом возрасте общение имеет первостепенное значение, как со сверстниками, так с авторитетными взрослыми. Навыки общения служат основой для формирования ценностных ориентаций, мировоззрения и общего развития личности подростка (Д.Б. Эльконин). Способность к вербальному выражению эмоциональных состояний позволяет подростку регулировать свои эмоции, адаптироваться к социальному окружению, познавать себя и справляться с жизненными трудностями.

Интеллектуальные нарушения проявляются не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы (Л.Н. Бадертдинова, Ю.А. Королёва и др.). В связи с имеющимися проблемами познавательного развития у подростков с интеллектуальными нарушениями будут определяться закономерные трудности понимания и вербализации эмоциональных состояний. Нарушение понимания эмоций и их словесного описания при интеллектуальной недостаточности осложняет коммуникацию подростков с окружающим миром, затрудняет формирование механизмов взаимопонимания (Е.Л. Инденбаум). Кроме того в группе подростков могут быть индивидуальные различия, которые следует учитывать в коррекционной работе. Проверке этих предположений было посвящено наше исследование, в котором приняли участие 18 подростков с интеллектуальными нарушениями в возрасте 14–15 лет. Исследование проводилось на базе специальной (коррекционной) школы № 5 г. Иркутска.

Практическая значимость этой проблемы в сочетании с недостаточной изученностью определило цель нашего исследования: изучить способности к вербальному выражению эмоциональных состояний подростков с интеллектуальными нарушениями.

Для констатации наличия нарушений интеллекта мы применили вербальную шкалу теста Векслера (1, 2, 3, 6 субтесты). В ходе анализа полученных результатов по тесту Векслера интеллектуальный статус испытуемых подтвердился (от 52 до 69 баллов IQ).

Для определения уровня алекситимии была проведена «Торонтская шкала алекситимии» (G.J. Taylor). Для изучения способности понимания и вербализации эмоциональных состояний была использована методика «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго). Дополнительно оценивался словарь эмоций (активный и пассивный).

По результатам «Торонтской шкалы алекситимии» у 61,1% подростков с интеллектуальными нарушениями был установлен «алекситимичный» тип личности, 38,9% подростков попали в группу риска.

На основе анализа результатов по всем методикам нами были выделены три группы в зависимости от способности понимания и вербализации эмоциональных состояний.

I группа. Подростки демонстрировали крайне низкие результаты. Понимание и вербализация эмоциональных состояний существенно затруднено даже с помощью взрослого. Такие подростки не опознают эмоциональное состояние, не могут показать его на себе, либо дают неадекватный ответ. Активный и пассивный словарь эмоций характеризуется как недостаточный.

II группа. Подростки испытывают трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, оценивает настроение и называет эмоции с помощью взрослого. Активный и пассивный словарь эмоций характеризуется как недостаточный.

III группа. Подростки вполне способны правильно обозначать эмоциональное состояние и оценивать лицевую экспрессию, оречевлять собственные переживания. Активный и пассивный словарь эмоций характеризуется как достаточный.

Распределение подростков с интеллектуальными нарушениями по группам показано на рисунке 1.

Подростки, отнесенные к алекситимичному типу личности, продемонстрировали различную способность к вербальному выражению эмоциональных состояний. 66,7% подростков затрудняются, либо не способны опознать эмоциональное состояние и вербально его выразить. 33,3% справились с заданиями опознать лицевую экспрессию и оречевить ее.

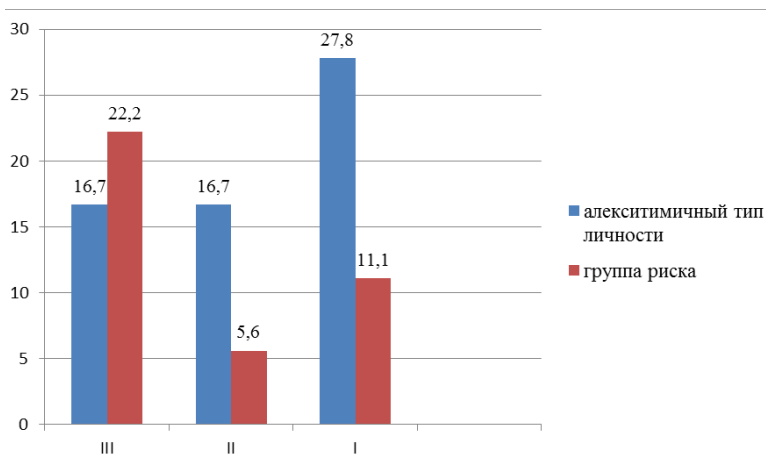


Рис. 1. Распределение подростков с умственной отсталостью по способности к вербальному выражению эмоциональных состояний, %

Подростки, отнесенные к группе риска, чаще демонстрируют способность к вербальному выражению эмоциональных состояний (57,1%).

Подростки с интеллектуальными нарушениями часто затруднились вербализовать состояние страха и обиды, назвав «задумчивость», «обычное настроение». Нередко подростки слабо дифференцировали шок и радость, шок и восторг, удивление и радость, неверно обозначая словами данные эмоциональные состояния.

Корреляционный анализ показал, что способность вербально выражать эмоциональные состояния у подростков с интеллектуальными нарушениями взаимосвязана с уровнем развития словаря эмоций ($r = 0,91$ при $p < 0,05$), и пониманием эмоциональных состояний ($r = 0,89$ при $p < 0,05$).

Таким образом, подростки с интеллектуальными нарушениями по-разному проявляют способность к вербальному выражению эмоциональных состояний. Внутригрупповые различия подростков следует учитывать в коррекционной работе.

Литература

1. Бадертдинова Л.Н. Иванова Е.С. Исследование способности к восприятию и опознанию эмоций у подростков с умственной отсталостью // Актуальные проблемы психологии личности. 2010. № 3. С. 40–43.
2. Инденбаум, Е.Л. Психосоциальное развитие при легких формах интеллектуальной недостаточности: монография. – Иркутск: Издательство ВСГАО, 2011. – 120 с.

3. *Королёва Ю.А.* Способность к вербализации негативных эмоций как фактор эмоциональной компетентности подростков с отклонениями в развитии // Казанский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 174–177.
4. *Эльконин Д.Б.* Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
5. *Taylor, G.* Alexithymia: concept, measurement, and implications for treatment // American journal of psychiatry. 1984, V. 141, № 6. P. 725–732.

Abilities for verbal expression of emotional states in adolescents with intellectual disabilities

Gein O.N.

PhD student,

Irkutsk State University,

Irkutsk, Russia

e-mail: olga.geyn.03@mail.ru

Pozdnyakova I. O.

PhD in Psychology,

Irkutsk State University,

Irkutsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9434-1639>

e-mail: miru6@yandex.ru

Keywords: verbal expression of emotional states, teenagers with intellectual disabilities

Исследование проблемы организации коррекционно-развивающего сопровождения процесса формирования социальной активности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Глуценко А.С.

учитель-дефектолог,

*филиал ГБУ ЗО «Областной центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи» города Бердянск*

(филиал ГБУ ЗО «ОЦППМСП» г. Бердянск), Российская Федерация

e-mail: gluchenko.alyna@yandex.ru

Ключевые слова: коррекционно-развивающее сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья

Одной из наиболее актуальных проблем современной действительности, является аспект, касающийся организации обучения детей различных нозологических групп, а также формирование у них социально-адаптационного потенциала, способствующего формированию социальной активности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Особенности протекания процессов социальной адаптации у детей с ограниченными возможностями здоровья, исследованы в работах: А. Маслоу, Г.М. Андреева, Г.А. Балл, А.А. Реан и др.).

Формирование социальной активности у детей с ограниченными возможностями здоровья является сложным и многогранным процессом, который требует реализации комплексных мероприятий, заключающихся в реализации системного коррекционно-развивающего, компетентностного воздействия на ребенка специалистами психолого-педагогического консилиумом образовательной организации. Нарушения в формировании психических функций, ретардация, дефицитарность различных анализаторных систем, нарушения эмоционально-волевой сферы и трудности в формировании социально адаптивного потенциала все это в комплексе отягощает становление социальной активности у ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) [1, с. 368].

Социальная адаптация детей с ОВЗ – это специально организованный системный образовательный процесс, ключевой целью которого является создание условий, способствующих формированию адаптационного потенциала личности к условиям социальной среды путём усвоения социально принятых правил и норм поведения. Среди основных трудностей формирования социальной активности у детей с ОВЗ можно выделить следующие:

- наличие нарушений соматического, физического и психического здоровья;
- недостаточный социальный опыт;
- пребывание в неблагоприятных условиях проживания;
- неорганизованность дошкольным уровнем образования.

Таким образом для успешной адаптации детей младшего школьного возраста с ОВЗ необходимо создавать специальные условия для формирования у них социальной активности.

Среди условий, способствующих формированию социальной активности у детей с ОВЗ, можно выделить следующие:

- создание безопасной и поддерживающей среды для детей с ОВЗ, с целью формирования психологического комфорта;
- развитие навыков коммуникации и вербального взаимодействия;
- поддержка интересов и увлечений ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так основного стимула, направленного на формирование социальной активности;
- создание условий для вовлечения ребенка с ОВЗ к участию в групповых мероприятиях;
- обучение социальным навыкам с целью формирования умений слушать, выражать свои мысли и чувства, решать конфликты и т. д.;
- осуществление квалифицированного коррекционно-развивающего сопровождения, направленного на формирование социальной активности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включающего в себя ряд мер и подходов, которые будут направлены на развитие навыков, необходимые для успешной интеграции ребенка в общество [3, с. 20–23].

Ключевым фактором формирования социальной активности у младших школьников, является организация коррекционно-развивающего сопровождения, направленного на:

1. Развитие коммуникативных навыков.
2. Обучение социальным навыкам.
3. Развитие самостоятельности на коррекционно-развивающем занятии в процессе практического формирования навыков самообслуживания, таких как одевание, приём пищи, уход за собой.
4. Формирование позитивного отношения к себе и окружающим.
5. Интеграция в общество путем включения ребенка в посещение культурных, спортивных и других иных мероприятий.

Таким образом, социальная адаптация является важным стимулом для развития личности, представляющий собой процесс взаимодействия личности и социальной среды, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Следовательно, показателями

успешной социальной адаптации можно считать сложившиеся способы взаимодействия ребенка и социальной среды, уровень развития навыков коммуникации и уровень самооценки младшего школьника [2, с. 17–19].

Литература

1. *Акатов Л.И.* Социальная реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит, 2012. 368с.
2. *Кузнецов П.С.* Уровни социальной адаптации // Материалы пятых саратовских чтений. Саратов: Саратовский пед. инст-т, 2012. С. 17–19.
3. *Муханова И.В., Яхьяева А.Х.* Проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Известия Чеченского государственного педагогического университета Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2016. Т. 11. № 3 (15). С. 20–23.

**The study of the problem of the organization
of correctional and developmental support
for the process of formation of social activity
of primary school children with disabilities**

Gluchenko A.S.

*the teacher is a defectologist,
branch of GBU ZO «Regional Center for psychological,
pedagogical, medical and social assistance» in Berdyansk
(branch of GBU ZO «RCPPMSA» Berdyansk), Russian Federation
e-mail: gluchenko.alyona@yandex.ru*

Keywords: correctional and developmental support, children with disabilities

Базисные убеждения, переживания в деятельности и стресс педагогов работающих с детьми 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

Подтяжкина Д.Н.

студент,

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

e-mail: dashapodtyazhkina@gmail.com

Ключевые слова: переживание в деятельности, стресс, базисные убеждения, педагоги

Педагоги работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья, кроме стрессоров общих для всех педагогов, сталкиваются со специфическими стрессорами, связанными с особенностями развития детей: особенности поведения, социального взаимодействия, учебной деятельности [1].

Психологическое благополучие на рабочем месте включает в себя удовлетворенность работой, часто испытываемые положительные эмоции; увлеченность работой, которая состоит из энергичности, энтузиазма и поглощенности деятельностью, таким образом работа приносит человеку удовольствие, а не является источником дистресса[5]. Перечисленные компоненты на субъективном уровне представляются как оптимальное переживание деятельности, которое состоит из трех компонентов: усилие, удовольствие и смысл. Усилие связано с результативностью деятельности, удовольствие с положительными эмоциями, а смысл с включенностью деятельности в широкий социальный контекст [3].

Одним из внутриличностных факторов, с которым может быть связано благополучие на работе являются базисные убеждения – основные установки, которые определяют взгляды на мир и себя, и влияют на поведение и эмоциональное состояние. Ядро субъективного мира составляют три категории базисных убеждений: вера в то, что в мире больше добра, чем зла; убеждение, что мир полон смысла; убеждение в ценности собственного «Я» [4].

Целью эмпирического исследования является выявление связи базисных убеждений и психологического благополучия на рабочем месте педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Гипотезы исследования:

1. имеется связь между базисными убеждениями и уровнем воспринимаемого стресса;
2. имеется связь между базисными убеждениями и переживанием в профессиональной деятельности;
3. имеется связь между переживаниями в профессиональной деятельности и уровнем воспринимаемого стресса.

Процедура проведения эмпирического исследования была реализована при помощи сети Интернет с использованием онлайн-сервиса Google Forms.

Базой эмпирического (экспериментального) исследования являлись ФРЦ по организации комплексного сопровождения детей с РАС, ГБОУ школа № 1574, ГБОУ школа № 2129.

Участники исследования: 27 человек в возрасте от 21 года до 56 лет, средний – 33 года, 5 из которых представители мужского пола, а 22 – женского пола. Стаж работы: средний – 11 лет, минимальный 2 месяца, максимальный 37 лет. Среди них педагоги – психологи, учителя – дефектологи, учителя – логопеды, тьюторы, клинические психологи, учителя начальных классов, иностранных языков, педагоги дошкольного образования.

Категории детей, с которыми работают педагоги: дети с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно – двигательного аппарата, с тяжелыми множественными нарушениями развития, дети с РАС, с интеллектуальными нарушениями, с задержкой психического развития. Возраст детей от 1,5 лет до 18.

Методы сбора эмпирических данных:

1. Шкала воспринимаемого стресса – 14 (модификация Золотаревой А.А.) [2].
2. Методика диагностики переживаний в деятельности[3].
3. Опросник Шкала базисных убеждений Янофф-Бульман в адаптации М.А. Падун и А.В. Котельниковой[4].

Методы обработки данных:

Для проверки гипотез использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Анализ данных производился при помощи программы для статистических расчетов Jamovi v2.3.

Результаты. В результате корреляционного анализа (таблица 1) между шкалами опросника Базисных убеждений и Шкалой воспринимаемого стресса обнаружены значимые обратные связи за исключением шкалы «Совладание», «Воспринимаемый стресс» и убеждением в доброжелательности окружающего мира. Между шкалами опросника переживаний деятельности и базисными убеждениями значимых связей не выявлено.

Таблица 1

Корреляции шкал опросников Шкала базисных убеждений, Шкала воспринимаемого стресса-14, Опросник переживаний деятельности

	Доброжелательность окружающего мира	Справедливость	Образ Я	Удача	Убеждения о контроле
Дистресс	-0.422*	-0.568**	-0.651***	-0.323	-0.557**
Совладание	-0.256	-0.447*	-0.706***	-0.434*	-0.662***
Воспринимаемый стресс	-0.364	-0.591**	-0.745***	-0.459*	-0.694***
Удовольствие	-0.021	-0.001	0.335	0.177	0.291
Смысл	0.185	0.234	0.362	0.125	0.574**
Усилие	-0.025	-0.191	-0.293	-0.295	-0.230
Пустота	-0.338	0.009	-0.288	-0.333	-0.274

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

В результате корреляционного анализа (таблица 2) выявлены значимые обратные связи между шкалой «Смысл» и всеми шкалами опросника «Шкала воспринимаемого стресса-14». Выявлены значимые обратные связи между шкалой «Удовольствие» и шкалами «Совладание» и «Воспринимаемый стресс», а также прямая связь между шкалой «Пустота и Совладание».

Таблица 2

Корреляции шкал опросников Шкала воспринимаемого стресса-14, Опросник переживаний деятельности

	Дистресс	Совладание	Воспринимаемый стресс
Удовольствие	-0.262	-0.531**	-0.471*
Смысл	-0.558**	-0.628***	-0.655***
Усилие	0.159	0.274	0.306
Пустота	0.221	0.429*	0.373

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

Полученные данные позволяют говорить о том, что убеждения человека в том, что в мире больше добра, чем зла, что мир полон смысла, убеждение в ценности собственного «Я», а также вера в управляемость мира сопровождают пониженный уровень воспринимаемого стресса. При этом, базисные убеждения оказались не связанными с компонентами оптимального переживания деятельности: усилие, удовольствие и смысл. Однако, указанные компоненты переживания деятельности

оказались связаны с уровнем воспринимаемого стресса. Так, удовольствие и смысл оказались отрицательно связаны со всеми компонентами воспринимаемого стресса. Иными словами стресс, его высокий уровень, чрезмерные усилия направленные на преодоление стресса сопровождаются переживанием снижения результативности деятельности её бесплодности, переживанием утраты смысла деятельности и пустоты (о чем говорит прямая связь пустоты и совладания), как переживания утраты субъектности в деятельности.

Заключение. Исследование выявило наличие значимых взаимосвязей базисных убеждений и переживаний деятельности с уровнем воспринимаемого стресса. Таким образом, базисные убеждения и переживание деятельности могут являться значимым компонентом совладания со стрессом педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В то же время наше предположение о наличии связи между базисными убеждениями и переживанием деятельности своего подтверждения не нашла. Вероятно, имеется непрямая связь между базисными убеждениями, переживаниями деятельности и уровнем воспринимаемого стресса, где переживание деятельности являются промежуточным звеном. Это предположение требует дальнейшей проверки.

Корреляционное исследование не позволяет сделать вывода о вкладе базисных убеждений и переживаний деятельности в уровень воспринимаемого стресса. Еще одним ограничением исследования является малый объем выборки, что не позволяет оценить уровень стресса в зависимости от нозологии, с которой работает педагог, а также отсутствие группы сравнения – педагогов работающих с нормотипичными детьми. Все это является материалом для дальнейших исследований.

Литература

1. *Гришель, П.В.* Субъективная незащищенность в сфере труда и профессиональное выгорание у педагогов, работающих с детьми с ОБЗ / П.В. Гришель, О.А. Евсюкова // Социальная психология: вопросы теории и практики: Материалы IX Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева, Москва, 15–16 мая 2024 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2024. – С. 175–178. – EDN QDIRLD.
2. *Золотарева А.А.* Психометрические свойства русскоязычной версии Шкалы воспринимаемого стресса (версии PSS-4, 10, 14) [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2023. Том 12. № 1. С. 18–42.
3. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2. С. 30–51.

4. Падун, М.А. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман / М.А. Падун, А.В. Котельникова. // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 4. – С. 98–106.
5. Шауфели В., Дийкстра П., Иванова Т. Увлеченность работой: Как научиться любить свою работу и получать от нее удовольствие. М.: Когито-Центр, 2015. 137 с.

Basic beliefs, experiences in the activities and stress of teachers working with children with disabilities

Grishel P.V.

*Lecturer of the Department of Special Psychology and Rehabilitation
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow,
Russian Federation, Moscow, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9671-4635?lang=ru>
e-mail: pgrishel@gmail.com

Podtyazhkina D.N.

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

e-mail: dashapodtyazhkina@gmail.com

Keywords: experience in activity, stress, basic beliefs, teachers

Динамика состояния произвольной регуляции старших дошкольников с речевыми нарушениями под влиянием логопедической коррекции

Дьячкова Ю.О.

Магистрант

*Отделение педагогического,
социального и специального образования,
Ивановский государственный университет
e-mail: juliya_gornik19@mail.ru*

Цель нашего исследования заключалась в выявлении динамики состояния произвольной регуляции у дошкольников с нарушенным речевым развитием под воздействием логопедической коррекции и предложить рекомендации по её совершенствованию.

Мы предполагаем, что у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи уровень сформированности произвольной регуляции будет зависеть от достигнутого уровня психоречевого развития, но динамика его формирования будет разной, не только положительной, но нулевой и даже отрицательной.

В связи с поставленной гипотезой, нами было организовано и проведено исследование на базе МБДОУ г. Иркутска детского сада № 110. В исследовании приняли участие 14 дошкольников в возрасте 5–7 лет, посещающих группу компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи.

Выбранные нами методики исследования отражены на слайде и разделены на четыре блока:

- Первый блок направлен на определение уровня произвольной регуляции деятельности «Схематизация» (Р.И. Бардина), методика «Пьерона-Рузера», «Образец и правило» (Александра Леонидовича Венгеа);
- Второй блок направлен на определение уровня произвольной регуляции поведения «Не подглядывай» (Александра Николаевича Веракса) и подвижная игра с правилами «Хитрая лиса» (Галина Анатольевна Урунтаевой и Юлии Александровны Афонькиной).
- Третий блок методик направлен на установление логопедического статуса: экспресс-диагностика психоречевого развития Елены Леонидовны Инденбаум и Ирины Юрьевны Мурашовой.
- Четвертый блок методик направлен на установление интеллектуального статуса «Рисунок человека» (В интерпретации Леонида Абрамовича Венгера), «Самый непохожий» (Леонида Абрамовича Венгера) и «Заселение дома» (Ирэн Ильиничны Агринской).

Прежде чем реализовывать исследование, мы определили уровень психоречевого развития у всех испытуемых.

Было выявлено, что у большей части испытуемых ФФНР и ОНР (III ур.р.р.). У 14% дошкольников установлено ОНР (II ур.р.р.). Выявлено 14% испытуемых, у которых наблюдается несформированность всех средств языка. Это связано не только с нарушениями речи, но и с недостатками интеллектуального развития.

Далее нами были проведены методики, направленные на определение уровня произвольной регуляции деятельности.

На основании полученных данных нами было составлено распределение дошкольников.

В начале учебного года не было выявлено ни одного дошкольника с высоким уровнем произвольной деятельности. Однако к концу учебного года количество дошкольников с положительной динамикой состояния произвольной регуляции деятельности составило 57,12%.

Краткое описание малоизвестных методик, направленных на оценку произвольного поведения. Методика «Не подглядывай» направлена на выявление уровня произвольной регуляции поведения и исследование сдерживающего эмоционального контроля и упорства ребенка. Ребенку предлагается высидеть с закрытыми глазами 3 минуты, не подглядывая, пока перед ним выкладываются предметы для очень интересной игры. Подвижная игра с правилами «Хитрая лиса» направлена на выявление умения прилагать усилия, проявлять устойчивость к внешним раздражителям и опосредствовать свои действия правилам. Ребенку, являющемуся Хитрой лисой надо было начинать ловить детей только после того, как играющие в третий раз хором спросят «Хитрая лиса, где ты?» и лиса скажет: «Я здесь!».

На основании полученных данных мы распределили дошкольников в зависимости от уровня сформированности произвольного поведения, которое отражено на экране. С подробным описанием результатов выполнения методик вы можете ознакомиться на страницах с 32 по 35 ВКР.

В начале учебного года ни у одного дошкольника с нарушениями речи не выявлено высокого уровня. Однако к концу учебного года у большинства части испытуемых с ФФНР и ОНР 3 показателя успешности выполнения методик улучшились. У испытуемых с ОНР 2 и несформированностью всех средств языка динамики не выявлено. Положительная динамика состояния произвольной регуляции поведения выявлена лишь у 42,84% дошкольников.

На основании анализа полученных результатов нами были выявлены обобщенные уровни сформированности произвольной регуляции, которые отражены на слайде.

В начале учебного года дошкольников с высоким уровнем произвольной регуляции не выявлено. Но по полученным данным можно

сказать, что у дошкольников произвольная регуляция деятельности сформирована лучше, чем поведение. Дошкольники, которые стали успешнее справляться с методиками, проявляли самостоятельность, старательность и организованность. Количество дошкольников с выявленной положительной динамикой составило 57,12%.

Дошкольники с ОНР 2 и несформированностью всех средств языка в конце учебного года справлялись успешнее, чем в начале, но на изменение уровня это не повлияло.

Опираясь на полученные результаты, нами были выделены три группы воспитанников, которые продемонстрировали положительную, отрицательную динамику, а также дошкольники, чей уровень произвольной регуляции не изменился в условиях логопедического воздействия (нулевая динамика).

Наибольшую группу составили дошкольники с ФФНР и ОНР 3 в количестве 57%.

Вторую группу составили дошкольники с нулевой динамикой. Общее количество испытуемых составило 35%. Дошкольники данной группы проявляют недостаточное умение переключаться с одного задания на другое, частичную неорганизованность, неумение выслушивать инструкцию до конца и отвлекаемость. Дети стараются удерживать заданное правило, однако, через некоторое время забывают о нём и действуют вопреки условиям задания или игры. Это дошкольники, которым недостаточно только логопедической помощи, им нужна массивная психокоррекция, которая в отношении них не проводилась.

Лишь у одного дошкольника выявлена отрицательная динамика состояния произвольной регуляции поведения (при этом регуляция деятельности в конце и в начале учебного года не изменилась), в связи с чем, испытуемый попадает в группу риска по неуспешности обучения в школе. Для него характерно постоянное и осознанное нарушение установленных правил и демонстрация более инфантильного поведения. Возможно, у этого ребенка синдром гиперактивности и дефицита внимания, что требует дополнительного уточнения у специалистов.

На основе выделенных нами групп были разработаны рекомендации педагогам. Хочется отметить, что независимо от уровня сформированности произвольной регуляции, для всех детей необходимо организовывать психо-коррекционные мероприятия.

Для дошкольников, которые показали положительную динамику рекомендуется проводить игры и упражнения оптимальной трудности, с которыми они точно справятся. Например, упражнения «Выложи узоры», «Графический диктант», игры «Да, нет не говорить» или «Запрещенное слово». Можно предлагать задания со словесным отчетом о выполненной работе.

Для дошкольников, которые показали нулевую динамику предлагается в первую очередь организовать дополнительные коррекционные занятия с педагогом-психологом. Обязательно использование подвижных игр с правилами, например, «Два мороза», «Разведчики», «Зайцы в огороде». Нужно напоминать правила игры снова, если ребенок их забыл. Особую роль необходимо отводить похвале, так как это повысит веру ребенка в собственные способности преодолевать трудности.

Для дошкольников, которые показали отрицательную динамику рекомендуется оказание комплексной помощи (только логопедической им недостаточно). Игры и упражнения должны быть максимально эмоционально насыщенными. Например, в сюжетно-ролевой игре «Магазин», «Автобус». Предлагайте детям игры, в которых необходимо взаимодействие со сверстниками. Помогайте им планировать свою деятельность, проговаривать заранее с ним последовательность при выполнении того или иного задания. На логопедических занятиях рекомендуется прослушивание и пересказ текста.

По результатам нашего исследования были сформулированы выводы. Доказано, что уровень произвольной регуляции связан с достигнутым уровнем психоречевого развития. Большинству детей недостаточно только занятий с логопедом, они нуждаются в массивной психокоррекционной работе. Это доказывает необходимость реализации комплексной помощи для детей речевыми нарушениями.

Таким образом, поставленная нами цель и задачи были решены, а выдвинутая в исследовании гипотеза получила своё научное подтверждение.

Инклюзивное обучение основам танцевальной деятельности как фактор двигательного развития обучающихся с нарушением интеллекта

Евтушенко А.И.

аспирант

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия

преподаватель

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

e-mail: evtushenkoai@mgppu.ru

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, обучение танцам, инклюзивные условия, двигательное развитие

Актуальность. Создание условий для инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями является одним из перспективных направлений отечественной педагогики. Достижение этой цели затруднено, прежде всего, психофизическими особенностями обучающихся, многие из которых, помимо умственной отсталости различной степени выраженности, имеют также нарушения анализаторных систем, речевой, двигательной, эмоциональной и поведенческой сфер. Современные исследователи в области олигофренопедагогики выражают сомнение в возможности осуществления совместного обучения таких детей с нормативно развивающимися сверстниками в рамках начального общего образования, что не противоречит необходимости и возможности включения обучающихся с интеллектуальными нарушениями в инклюзивную среду дополнительного образования, которое выступает эффективной моделью обучения и фактором формирования предпосылок успешной социальной адаптации.

Цель нашего исследования заключалась в определении эффективности двигательного развития обучающихся с умственной отсталостью в условиях инклюзивного коррекционно-развивающего обучения основам танцевальной деятельности.

Задачами исследования стали:

1. сформулировать и апробировать оптимальные условия инклюзивного обучения основам танцевальной деятельности;
2. разработать критерии и определить уровни двигательного развития на начальном и завершающем этапе исследования.

Базой экспериментального обучения, проводимого в период с 2021 г. по 2023 г., выступило ГКОУ города Москвы «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 52». В нем приняли участие 20 обучающихся 10–16 лет с умственной отсталостью различной степени выраженности, некоторые из которых имели сочетанные нарушения анализаторной,

речевой, двигательной и поведенческой систем. К детям, имевшим несложную легкую умственную отсталость, относились 12 человек, а к школьникам, обучавшимся по варианту 2 ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (выраженные нарушения интеллектуального развития, сочетанные расстройства) – 8 человек.

Инклюзивное обучение рассматривалось нами, как обеспечение равного доступа к получению дополнительного образования для всех детей, которые еще некоторое время назад считались «необучаемыми», неспособными к любой учебной деятельности, включая танцевальную.

Реализация инклюзивного обучения основам танцевальной деятельности предполагала создание следующих *условий*: учет индивидуальных психофизических и возрастных особенностей; доступность образовательной среды; разработка содержания дополнительного образования по обучению основам танцевальной деятельности, соответствующего особым образовательным потребностям детей; формирование и развитие личностных качеств (ответственность, готовность к взаимовыручке, дисциплинированность, дружелюбие, целеустремленность), позволяющих выстраивать крепкие товарищеские отношения между участниками образовательного процесса; индивидуальная поддержка отстающих обучающихся, применение индивидуализации и дифференциации образовательного процесса; формирование предпосылок личной ответственности более способных обучающихся за успехи и неудачи отстающих подопечных; применение адекватных специальных воспитательных методов при обучении основам танцевальной деятельности.

Создание и реализация представленных условий способствовали достижению следующих результатов: укреплению танцевального коллектива, включавшего умственно отсталых школьников с сочетанными нарушениями развития; формированию представлений у детей с легкими интеллектуальными нарушениями о важности помощи отстающим одноклассникам, с учетом их индивидуального темпа восприятия новой информации и закрепления знаний, умений и навыков танцевальной деятельности; развитию чувства совместной ответственности при осознании личного участия каждого, что влияло на успех или неудачу всей команды. Дети с выраженными нарушениями интеллектуального развития, в свою очередь, получали необходимую поддержку со стороны более успешных сверстников и стремились улучшить уровень своего «танцевального мастерства» до среднего по группе. Процесс инклюзивного дополнительного образования способствовал развитию у всех школьников коммуникативных навыков, необходимых в последующей социальной адаптации.

Совместная танцевальная деятельность улучшала обучающимся с легкой умственной отсталостью запоминание нового учебного

материала в ходе помощи отстающим партнерам, а дети с сочетанными расстройствами становились более успешными по причине взаимодействия с интеллектуально более развитыми сверстниками.

В ходе исследования нам удалось разработать и апробировать в практических условиях критерии и уровни двигательного развития обучающихся с нарушениями интеллекта:

- *низкий* уровень – у обучающегося чаще всего отсутствуют представления о собственном двигательном развитии и потенциальных физических возможностях, ребенок физически слаб, не координирует движения, аритмичен в действиях, у него не сформированы элементарные знания о вариантах двигательной и танцевальной активности, отсутствует мотивация к ней;
- уровень *ниже среднего* – имеются неполные представления о своих физических возможностях, двигателью сильно отстает от нормативно развивающихся сверстников, слабо сформирована общая и мелкая моторика, мотивация на занятия двигательной активностью и танцами нестабильная, поверхностная, спонтанная;
- *средний* уровень – обучающемуся свойственны базовые или интуитивные представления о физической и танцевальной культуре, он способен к самостоятельному выполнению двигательных и танцевальных упражнений, приемов и элементов, физически незначительно отстает от возрастной нормы, общешкольные нормативы для детей с сохранным развитием выполняет на минимальном уровне, слабо мотивирован на совершенствование двигательного развития, танцевальные и музыкально-ритмические способности удовлетворительны;
- *выше средним* уровнем обладает обучающийся, имеющий достаточные знания для занятий физической культурой и танцами, владеющий устойчивой положительной мотивацией к двигательному совершенствованию, навыками выполнения упражнений и действий, направленных на укрепление организма, координацию, выносливость и т.д., выполняет общешкольные нормативы для сверстников с нормативным развитием в удовлетворительной степени, однако из-за ослабленности волевых проявлений и особенности познавательных процессов не готов к продуктивному и самостоятельному развитию двигательных возможностей в танцевальной деятельности;
- *максимальному, относительно высокому* уровню соответствует обучающийся, владеющий полным объемом знаний, умений и навыков, предусмотренным дополнительной образовательной программой по обучению танцам, соответствует физическому и моторному

развитию средних показателей нормативно развивающихся сверстников, обладает устойчивой мотивацией к физическому самосовершенствованию и занятиям танцами, обладает чувством ритма.

В процессе экспериментального обучения танцам нами диагностировалась динамика двигательного развития участников исследования. Благодаря созданию специальных условий и применению индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения, ~83% обучающихся первой группы (неосложненная легкая умственная отсталость) смогли повысить уровень двигательного развития, а из второй группы (выраженная умственная отсталость с дополнительными нарушениями) заметный рост отмечался у 75% детей, что говорит о реальной эффективности инклюзивного обучения основам танцевальной деятельности.

Основные выводы исследования. Разработанная и апробированная нами в практической деятельности авторская инклюзивная программа дополнительного образования по обучению основам танцевальной деятельности показала свою эффективность в развитии двигательных навыков и формировании танцевальных умений.

Созданные условия подтвердили нашу гипотезу о том, что совместное обучение детей с умственной отсталостью различной степени, в сочетании с дополнительными нарушениями развития не только не препятствует, а дополняет и способствует гармонизации и эффективности коррекционно-развивающего процесса.

Литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании / под ред. Е.А. Медведевой. М., 2024. 274 с.
2. Бабенкова Р.Д., Боброва Л.И. Особенности координации движений у учащихся с дефектами развития (глухих, умственно отсталых и с церебральными параличами) // Дефектология. 1983. № 5. С. 69–73.
3. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений / Под ред. В.П. Зинченко. М., 1997. 608 с.
4. Воронкова В.В., Евтушенко И.В. Олигофренопедагогика: учебник для вузов / под ред. В.В. Воронковой. М., 2024. 447 с.
5. Гельниц Г., Шульц-Вульф Г. Ритмико-музыкальная двигательная терапия как основа психогигиенического подхода к ребенку // Психогигиена детей и подростков. М., 1985. С. 186–207.
6. Евтушенко А.И. Опыт организации и содержания дополнительного образования обучающихся с умственной отсталостью // Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Е.Г. Речицкой, В.В. Линькова. М., 2018. С. 206–211.
7. Евтушенко А.И. Роль дополнительного образования в социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями // Неделя науки

- и образования в интересах мира и развития / под ред. Л.В. Дудовой, М.А. Кривенькой. М., 2018. С. 85–86.
8. *Евтушенко А.И., Евтушенко Д.И., Жабинский В.И.* Роль тьюторского сопровождения в обучении балльным танцам школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты / под ред. Т.Г. Визель. М., 2021. С. 646–652.
 9. *Евтушенко А.И., Евтушенко Е.А.* Примерное содержание адаптированной образовательной программы дополнительного образования по начальному обучению танцам детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Образование лиц с нарушением слуха: достижения и актуальные проблемы / под ред. Е.Г. Речицкой, В.В. Линькова. М., 2019. С. 334–338.
 10. *Евтушенко А.И., Евтушенко И.В.* Роль дополнительного образования в социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья на различных возрастных этапах [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27126>.
 11. *Евтушенко А.И., Евтушенко И.В., Евтушенко Д.И.* Педагогические условия социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования // Международный журнал экспериментального образования. 2020. № 4. С. 53–57.
 12. *Забрамная С.Д., Исаева Т.Н.* Изучаем обучая: рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью. М., 2002. 112 с.

Inclusive training in the basics of dance activities as a factor in the motor development of students with mental retardation

Evtushenko A.I.
graduate student

Moscow City University, Moscow, Russia
lecturer

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: evtushenkoai@mgppu.ru

Keywords: intellectual disabilities, dance education, inclusive settings, motor development

Содержание коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии у младших школьников

Зотова А.А.

магистрант,

факультет «Клиническая и специальная психология»,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

e-mail: zotova21.05@mail.ru

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@mppu.ru

Ключевые слова: оптическая дисграфия, оптико-пространственные представления

Проблема нарушений письменной речи у младших школьников является одной из самых актуальных для обучения, поскольку письмо и чтение представляют собой главные компоненты учебной деятельности, дальнейшего познавательного развития и получения знаний [4]. Трудности формирования коммуникативных навыков выступают на первый план, говоря о структуре дефекта нарушения письменной речи [5].

Ряд авторов отмечают, что количество детей, имеющих те или иные нарушения письма составляют около 40% от тех детей, которые обучаются по основной общеобразовательной программе, тем самым утверждая, что не только лицам с ограниченными возможностями здоровья свойственно такое нарушение письма, как дисграфия [1, 2].

Дисграфия является частичным нарушением процесса письма, которое проявляется в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, что участвуют в процессе письма. Оптическая дисграфия обусловлена недоразвитием зрительно-пространственных процессов: зрительного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, пространственных представлений.

Родители, отмечая школьную неуспеваемость своего ребёнка, могут объяснять в качестве причины его невнимательность, неусидчивость или недостаточное умение учителя грамотно преподавать материал по своей дисциплине. Вследствие незнания особенностей ребёнка, причин, трудностей, с которыми он сталкивается в процессе обучения, родители не могут правильно и эффективно помочь своему ребёнку, и тем самым становятся более обеспокоенными неуспехом обучения.

Игра «Путаница». Ребёнку требуется соединить буквы по линиям и разделить на правильные слова, чтобы получилась пословица (Рис. 2). В данном упражнении можно использовать не только пословицы, но и названия мультфильмов, книжек.

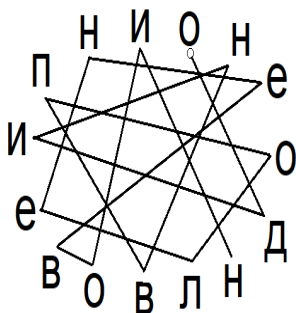


Рис. 2 Материал для задания «Путаница»

1. **Запоминание серии картинок.** Ребёнку требуется запомнить серию картинок (от 6 до 12) за определённое количество времени. После этого нужно закрыть одну из картинок, а ребёнку следует вспомнить, какую картинку спрятали. В этом задании можно использовать картинки как из разных категорий, так и из одной (посуда, овощи, транспорт и др.).
2. **Дописывание пропущенных букв.** Ребёнку предлагается письменно вставить пропущенные буквы в словах, отличающиеся количеством одного элемента (например, о-а, и-у, п-т, е-ё). Данное задание можно использовать в ходе соревнования с одним из родителей или с обоими родителями.
3. **Дорисовывание предметов.** Ребёнку требуется нарисовать половинку изображения зеркально. При этом каждый элемент изображения оценивается в соответствии с правильным наклоном, пропорциями, длиной линий.
4. **Игра «Муха».** Ребёнку демонтируется на листе картона / на изображении экрана поле 3*3 или 5*5, в центре которого находится «дрессированная муха». Это поле не убирается, «дрессированная муха» передвигается в воображении играющих. Команды «вверх», «вниз», «вправо», «влево» поддаются поочередно. Играющий, мысленно следя за перемещениями мухи, должен хлопнуть в ладоши, когда муха вылетела за пределы поля. Движения мухи может озвучивать как взрослый, так и ребёнок.

Предложенные задания и упражнения могут быть использованы родителями в процессе совместной деятельности с детьми (например, вовремя перерыва на физкультминутку при подготовки домашней работы) [3]. К тому же, совместная деятельность будет способствовать повышению положительных эмоций, благополучно повлияет на взаимоотношения родителей и ребёнка.

Литература

1. Антонова Е.Е. Выявление специфических ошибок в письменных работах учащихся начальных классов // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2022. – № 4(94). – С. 38–41.
2. Антонова Е.Е., Васильева Е.А. Использование технологий песочной терапии в психокоррекционной работе по преодолению оптической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития // *Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: Монография*. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2024. – С. 141–149.
3. Братченко А.Ф., Сербина Л.Ф. *Изографы. Пособие для педагогов и родителей по предупреждению дисграфии у детей дошкольного и младшего школьного возраста*. – Ставрополь: Ставрополь сервис-школа, 1998. – 142 с.
4. Сивкина В.Н., Тишина Л.А. Изучение проявлений оптической дислексии у младших школьников // *ПРОчтение: дислексия в XXI веке. Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии*. 2020. С. 185–190.
5. Скребец Т.В., Вагайцева Л.С. О распространенности нарушений письменной речи среди обучающихся младших классов // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2019. – № 2(80). – С. 15–20.

The content of correctional work to overcome optical dysgraphia in junior schoolchildren

Zotova A.A.

magistrate,

Faculty of Clinical and Special Psychology,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: zotova21.05@mail.ru

Tishina L.A.

Candidate 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

Предикторы формирования глагольного словаря как одного из базовых условий развития социальных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Илларионова О.И.

студент,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0018-5477>

e-mail: illarionova-oi@mail.ru

Адильжанова М.А.

старший преподаватель,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0552-9930>

e-mail: adilzhanovama@mgppu.ru

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, глагольный словарь, префронтальный синтез, социализация

Известно, что в структуре аутистических расстройств ведущее место занимают трудности в организации социального взаимодействия [1; 2]. Следовательно, учитывая специфику глагольной лексики, можно предположить, что у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) будут обнаружены трудности в формировании словарного запаса, связанные в том числе с пониманием и использованием глаголов. Современные научные исследования раскрывают уровень развития глагольного словаря в дошкольном возрасте в качестве предиктора сформированности социальных навыков у лиц с РАС, так как глаголы позволяют эффективно конструировать сложные, распространённые, коммуникативные фразы, а также обеспечивают организацию связной речи и имеют важное значение в рамках как понимания социальных отношений людей, так и в реализации непосредственной коммуникации [3].

С целью изучения психологических предпосылок формирования глагольного словаря у детей с РАС нами была разработана программа констатирующего эксперимента. План исследования включал два блока: блок 1, направленный на изучение уровня сформированности импрессивного и экспрессивного глагольного словаря, и блок 2, предполагающий изучение психологических предпосылок усвоения глаголов. Лексический материал составили глаголы со значением движения, предметных, социальных и эмоциональных действий, а также глаголы-антонимы. В качестве диагностического инструмента, позволяющего

комплексно оценить психологическую базу усвоения глаголов, нами была выбрана методика «Лингвистическая оценка префронтального синтеза» («Linguistic Evaluation of Prefrontal Synthesis»), предложенная А. Вышедским с соавт. [4]. Согласно авторам, префронтальный синтез – процесс ментального представления объектов, возникающий при анализе синтаксических конструкций и обеспечивающий их понимание. В нашем исследовании были использованы инструкции, связанные со складыванием стаканов в определённом порядке, при этом каждая инструкция использовалась в двух формулировках, различно отражающих линейность необходимых действий: например, «Вставь синий стакан в красный стакан» и «В красный стакан вставь синий стакан». Второй вариант инструкции отличается более сложной для осмысления конструкцией, фактически требующей мыслительного представления задаваемых отношений объектов, т.е. непосредственного задействования функции префронтального синтеза.

В эксперименте приняли участие 35 детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет), имеющих расстройства аутистического спектра. Выборка была разделена на две группы в соответствии с уровнем развития экспрессивной речи: дети группы 1 используют в речи предложения из 2–5 слов (20 детей); у детей группы 2 экспрессивная речь отсутствует или представлена единичными словами (15 детей). Соответственно, детям из группы 2 предлагалось обследование только импрессивного словаря в блоке 1.

Количественные результаты эксперимента по блоку 1 представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Процент правильных ответов
при выполнении заданий блока 1 (в %)**

Изучаемая лексическая тема глагольного словаря	Экспериментальная группа		
	Группа 1		Группа 2
	Импрессив- ный словарь	Экспрессив- ный словарь	Импрессив- ный словарь
1. Движения	98	86	64
2. Предметные действия	94	68	40
3. Эмоциональные глаголы	74	36	12
4. Социальные глаголы	70	30	12
5. Антонимы с наглядной опорой	72	24	0
6. Антонимы без наглядной опоры	□	12	□

Дети из группы 1 продемонстрировали достаточное понимание глаголов по всем лексическим темам, но на уровне экспрессивной речи

отмечались трудности в актуализации лексики, спровоцировавшие снижение уровня успешности в 1,1–3 раза по сравнению с показателями на уровне импрессивного словаря. У детей группы 2 импрессивная сторона глагольного словаря характеризуется относительно низким уровнем сформированности, особенно в рамках системной организации словаря, что объяснимо речевыми особенностями детей: отсутствие экспрессивной речи исключает возможность актуализации и коммуникативного использования слов, а также отсутствует этап перепереговаривания, являющийся важным как в процессе изучения слов, так и при идентификации предиката на стимульном изображении.

Результаты, полученные при выполнении заданий блока 2, представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Процент правильных ответов
при выполнении заданий блока 2 (в %)**

Тип предъявляемой инструкции	Экспериментальная группа	
	Группа 1	Группа 2
Прямая инструкция	47,5	6,7
Реверсивная инструкция	20	0

При анализе данных было обнаружено, что дети обеих групп затрудняются в выполнении инструкций даже при использовании прямых формулировок, но при этом результаты значительно снижаются при предъявлении обратной инструкции. Соответственно, обращая внимание на наблюдаемую разницу в успешности выполнения двух заданий, можно сделать предположения о низком уровне развития префронтального синтеза у обследованных детей, так как выполнение реверсивных инструкций предполагает включение процесса ментального представления расположения объектов.

Сопоставляя результаты каждого ребёнка по двум блокам, нами были отмечены высокие коэффициенты корреляции Спирмена (табл. 3).

Таблица 3

Матрица корреляций между показателями сформированности глагольного словаря и развития префронтального синтеза

Показатели по блоку 1 \ Показатели по блоку 2	Выполнение прямых инструкций		Выполнение реверсивных инструкций	
	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2
Импрессивный словарь	0,52	0,34	0,71	0,51
Экспрессивный словарь	0,73	□	0,77	□

Можно отметить достаточно высокие значения корреляции между показателями экспрессивного словаря и выполнения заданий блока 2 у детей первой группы, а также между показателями импрессивного словаря и заданием с реверсивными инструкциями у той же группы. В свою очередь, в группе 2 не отмечается значительной корреляционной зависимости между результатами двух блоков, однако коэффициент корреляции несколько выше в рамках параметра, отражающего выполнение реверсивных инструкций. Соответственно, полученные данные позволяют предположить наличие определённой взаимосвязи между механизмами усвоения глаголов и развитием префронтального синтеза у обследованных нами детей с РАС.

Таким образом, проведённое нами исследование подчёркивает системность психоречевого развития детей с расстройствами аутистического спектра. Развитие префронтального синтеза может быть реализовано в подготовительном этапе логопедической работы, направленной на формирование лексической стороны речи дошкольников с РАС, что позволит повысить эффективность усвоения глаголов и их использования в составе синтаксических конструкций.

Отметим, что перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в изучении взаимосвязи процесса формирования глагольного словаря и социальных навыков у детей с РАС, так как вопрос социализации представляет особую практическую значимость в контексте комплексной помощи лицам с аутистическими расстройствами.

Также мы предлагаем поставленную нами проблему к обсуждению в научном сообществе с целью дискуссии, уточнения или расширения рассмотренных нами психолингвистических аспектов развития детей с РАС.

Литература

1. Адильжанова М.А. Технологии коррекционно-логопедической работы на начальном этапе формирования фразовой речи у детей с расстройствами аутистического спектра // Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: Монография. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2024. С. 98–107.
2. Адильжанова М.А., Тишина Л.А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития // Современные научные технологии. 2020. № 4–1. С. 89–94. DOI: 10.17513/snt.37978
3. LeGrand K.J., Wisman Weil L., 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

4. *Vyshedskiy A., Radi K., DuBois M.C. et al.* Novel linguistic evaluation of prefrontal synthesis (LEPS) test measures prefrontal synthesis acquisition in neurotypical children and predicts high-functioning versus low-functioning class assignment in individuals with autism // *Applied Neuropsychology: Child.* 2022. № 11. P. 99–114. DOI: 10.1080/21622965.2020.1758700

Predictors of Verbal Vocabulary Formation as One of the Basic Conditions for the Development of Social Skills in Preschoolers with Autism Spectrum Disorders

Illarionova O.I.

Student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0018-5477>

e-mail: illarionova-oi@mail.ru

Adilzhanova M.A.

Senior Lecturer,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0552-9930>

e-mail: adilzhanovama@mgppu.ru

Keywords: autism spectrum disorders, verbal vocabulary, prefrontal synthesis, socialization

Нейропсихологический подход в преодолении нарушений письменной речи

Кирова Д.С.

студент

*Шадринский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО ШГПУ), г. Шадринск, Российская Федерация*

ORCID: 0009-0001-0422-4293

e-mail: dashakirova08@gmail.com

Неустроева Е.С.

ассистент, научный сотрудник

*Шадринский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО ШГПУ), г. Шадринск, Российская Федерация*

ORCID: 0000-0002-7205-6164

e-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru

Ключевые слова: нейропсихологический подход, дислексия, дисграфия, младший школьник

Актуальность. Школа – это место, где все дети получают базовое и основное образование, на основе которого выйдут во взрослый мир и начнут осваивать свою профессию.

Однако существует такая категория детей, которым трудно начать освоение даже базовых знаний.

С самого поступления в школу, они не могут справиться с такими навыками как чтение и письмо, что в дальнейшем осложняет им процесс освоения математики, окружающего мира, а когда они переходят в среднюю школу ещё более сложные предметы становятся им недоступными (физика, химия и т.д.).

Тревожным является то, что проблема нарушений письма и чтения у детей младшего школьного возраста очень обширна в современное время.

По данным ЮНЕСКО, сегодня в мире насчитывается не менее 300 млн. дислексиков, 5% из них не могут социализироваться и устроиться в жизни.

В России, эта цифра сводится к 30 % дислексиков и 37% дисграфиков, что по данным отечественных нейропсихологов трактуется следующим образом: почти 9 млн. школьников страдают нарушением письменной речи. [2].

Более того, диагноз дисграфия и дислексия, признаваемый как трудности в обучении, остаётся на всю жизнь, если его не корректировать.

Дислексия и дисграфия, как отмечает Т.В. Ахутина, это проблема, связанная с особенностями работы головного мозга, которая выражается в ошибках письменной речи [1].

Так, для осуществления процессов письменной речи, ребенку необходимо, чтобы функционировали все виды восприятия (слуховое, зрительное, пространственное, тактильное, кинетическое и т.д.), внимание, чтобы мыслительные операции перерабатывали информацию из разных анализаторных систем, а также на разных уровнях деятельности (мотивация, замысел, средства, исполнение), чтобы были задействованы как психическая составляющая деятельности, так и моторная.

В этом случае, особое внимания при коррекции нарушений процессов письма и чтения детей младшего школьного возраста отводится нейропсихологическому подходу.

Научная новизна. Педагогические технологии в рамках нейропсихологического подхода позволяют специалисту проникнуть в корень проблемы нарушения письменной речи – причину нарушения, а после, путем использования кинезеологических, психологических и собственно логопедических «инструментов» одновременно оказать влияние на речь через ее головные основы.

В качестве «инструментов», логопед вправе использовать специализированное оборудование, которое создает для детей эффект игры, чего-то интересного и еще неопробованного, но одновременно способствует лучшему усвоению обучающей информации.

Так, нейропсихологические упражнения позволяют любой обучающей и развивающей информации, предоставляемой логопедом лучше усвоиться в понимании ребенка, имеющего дислексию и дисграфию, потому что она доставляется прямо в тот локус, где «живет» психическая или моторная функция и запускает процесс ее работы.

Практическая значимость. При использовании нейропсихологического подхода в коррекции речевых нарушений детей младшего школьного возраста, нами была разработана структура логопедических занятий, реализация которой показала положительные результаты. Следовательно, работа через мозговые процессы может быть использована в практике логопеда.

Цель нашего исследования состояла во внедрении нейропсихологического подхода в процесс коррекции письменной речи детей младшего школьного возраста.

Методологической основой исследования выступили положения А.Р. Лурии о 3-х блоках головного мозга [3]; А.В. Семенович – о методике нейропсихологической коррекции [5].

Так, по замечанию исследователей-нейропсихологов (А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Л.С. Цветкова), наш мозг построен иерархично и каждый уровень иерархии является подкреплением и даже основой для последующего, более высшего [3].

Уровневая организация головного мозга раскрывается через обозначение трех блоков: энергетического, «анализаторного» (прием, переработка и передача информации) и «ментального» (регуляция и контроль).

При расстройстве первого блока мозга нарушается внимание, из-за чего ребенок совершает в письменной речи замены, пропуски и недочитывания (недочитывания).

При расстройстве второго блока отмечаются трудности при взаимодействии с источниками информации из окружающей среды – что происходит через анализаторные системы (слух, зрение, тактильность и т.д.). Так, возникает смешения и замены звуков (по слуховому восприятию) или букв (по оптическому сходству).

При расстройстве третьего – проявляется слабость собственного контроля над деятельностью, из-за чего ребенку свойственны пропуски и замены звуков и букв в процессе письма и чтения.

Здесь важна дифференциация с дисфункцией энергетического блока мозга: внимание будет сохранным, но ошибки ребенок продолжит совершать.

Касаясь вопросов коррекции посредством нейропсихологического подхода, внимание привлекает одна из первых программ А.В. Семенович, выступающая за основу всех позднее разработанных нейропсихологических методик [5].

Согласно автору, структура каждого коррекционно-развивающего занятия для ребенка с нарушением письменной речи должна включать комплекс упражнений, активизирующих тело и все психические функции: кинезиологическая растяжка; дыхательные упражнения; глазодвигательные упражнения; упражнения для развития мелкой моторики рук; функциональные упражнения (для анализаторных систем) релаксация [4].

Методы. С целью реализации нейропсихологического подхода в практику по коррекции нарушений письменной речи младших школьников, нами была проведена диагностика состояния письменной речи 10 детей, а также построен индивидуальный маршрут для каждого.

Для диагностики использовались пробы, предложенные Т.В. Ахутиной, а также тексты О.Б. Иншаковой для исследования функции письменной речи.

Так, результаты обследования показали наличие у всех детей дисфункции третьего блока мозга, связанного с регуляцией и контролем собственной деятельности. В дополнение к этому, у 3-х школьников присутствовали нарушения второго блока мозга (по акустическому и оптическому параметрам), а также у 3-х детей – низкое функционирование энергетического блока мозга.

На основании этого, нами были составлены структуры индивидуальных логопедических занятий с внедрением нейропсихологического подхода (см. табл.)

Таблица

**Структуры индивидуальных логопедических занятий
для детей с разными видами нарушений письменной речи**

№ п/п	Варианты нарушений	Структура индивидуального занятия
1.	Дисфункция блока контроля и регуляции+дисфункция энергетического блока	1. Активизация энергии 2. Коррекция письменной речи 3. Закрепление
2.	Дисфункция блока контроля и регуляции+дисфункция блока приема, переработки и хранения информации	1. Активизация энергии 2. Активизация фонематического восприятия (оптического восприятия) 3. Коррекция письменной речи 4. Закрепление
3.	Дисфункция блока контроля и регуляции	1. Активизация энергии (растяжки, логические ряды, дыхательные, артикуляционные, мимические гимнастики, массаж) 2. Анализ и синтез 3. Коррекция письменной речи 4. Закрепление

По завершению коррекционной работы, которая продолжалась примерно 6–7 месяцев, у детей, посещающих занятия систематически улучшились показатели письменной речи. Это выразалось в уменьшении числа ошибок, совершаемых на письме, увеличение качества и скорости чтения, а также повышении успеваемости в школе по всем предметам.

Так, дети из разряда оценок «2» и «3» – перешли в разряд «4», А те, кто обучался на «3», «4» – в разряд «5».

Таким образом, трудность в овладении навыками чтения и письма негативно сказывается на всем обучении ребенка. Письменная речь – это сложная психоречевая категория. Ее полноценность обусловлена деятельностью многих психических процессов. Все процессы имеет свою локализацию в головном мозге. Для того, чтобы устранять или сглаживать проявления нарушений письменной речи, необходимо комплексно воздействовать на головной мозг ребенка. Такую возможность логопеду дает нейропсихологический подход.

В исследовании письменной речи детей младшего школьного возраста, мы выявили, что нейропсихологический подход указывает на причину существующих речевых ошибок у определенного ребенка. На основе этого нам удалось разработать структуру индивидуальных занятий для каждого случая нарушений письменной речи, благодаря чему, были выявлены положительные тенденции в развитии детей.

Литература

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме // «Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция». Под ред. О.А. Величенковой. Москва: Изд-во «Логомаг», 2018. – С. 76–95.
2. Дислексия и дисграфия как причины снижения школьной успеваемости: учебно-методическое пособие / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора Д.З. Ахметовой. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2021, – 72 с.
3. Лурия А.П. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.П. Лурия. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 384 с.
4. Нейропсихологическая коррекция специфических нарушений школьных навыков: методические рекомендации / Сост. Т.А. Титеева. Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2022. – 28 с.
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 232 с.

A neuropsychological approach to overcoming writing disorders

Kirova D.S.

student

*Shadrinsk State Pedagogical University (FSUE VO SHSPU),
Shadrinsk, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0422-4293>

e-mail: dashakirova08@gmail.com

Neustroeva E.S.

Assistant, researcher

*Shadrinsk State Pedagogical University (FSUE VO SHSPU),
Shadrinsk, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7205-6164>

e-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru

Keywords: neuropsychological approach, dyslexia, dysgraphia, primary school student

Особенности развития зрительно-пространственных функций младших школьников с сенсорными нарушениями

Козлова С.Ю.

магистрант,

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

e-mail: light.for@bk.ru

Басилова Т.А.

кандидат психологических наук,

*профессор кафедры специальной психологии
и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: basilovata@mgppu.ru

Ключевые слова: зрительно-пространственные функции, младший школьный возраст, школьная успеваемость, сенсорные нарушения

Успешность освоения школьной программы на первоначальных этапах во многом определяется функциональной зрелостью мозговых структур. Зрительно-пространственные функции лежат в основе таких навыков как чтение, письмо, математические операции, распознавание зрительных образов предметов, схемы тела человека и др. Недостаточно сформированный пространственный гнозис, может привести к заменам и зеркальному изображению букв, к трудностям чтения и как следствие, к оптической дисграфии и дислексии.

Основным информационным каналом, позволяющим создавать цельный образ внешнего мира, является зрительный. Исследования Е.В. Елисеева и Е.Г. Кокоревой показали, что определенные изменения биоэлектрической активности мозговых структур наблюдаются у детей с сенсорными нарушениями, по сравнению с их нормально видящими и слышащими сверстниками [1]. Работы С.А. Коногорской подтверждают, что значимость зрительно-пространственных функций наиболее высока для учебной успешности именно в младшем школьном возрасте [2].

Нейропсихологическое обследование позволяет обнаружить [5] предрасположенность к определенной деятельности раньше освоения специальных учебных навыков и умений. При своевременном выявлении и коррекции трудностей в обучении возможно предотвращение «стресса неуспеваемости» [3]. Таким образом, проведение нейропсихологического обследования детей для определения уровня развития высших психических функций особенно актуально для младшего школьного возраста.

Целью нашего исследования стало выявление связи между особенностями зрительно-пространственных функций восприятия и успешностью обучения младших школьников с сенсорными нарушениями.

В своем исследовании мы опирались на теорию организации ВПФ А.Р. Лурии и его последователей в современной детской нейропсихологии; представление Л.С. Выготского о сложной структуре любого нарушения развития, состоящего из первичного биологического дефекта и его вторичных социально-психологических последствий; понимании А.М. Поляковым ядерного нарушения психики, лежащего в основе всего многообразия частных проявлений аномального развития конкретного ребенка; исследования особенностей зрительного восприятия детей с нарушениями зрения и слуха в специальной психологии (А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, О.И. Солнцева, Т.В. Розанова и др.); современные отечественные и зарубежные исследования церебральных нарушений зрения и слуха (С.Моро, А.Ю. Хохлова и др.).

В качестве общей гипотезы было взято предположение, что индивидуальные особенности развития зрительно-пространственных функций восприятия младших школьников могут отрицательно влиять на успешность их обучения и должны учитываться в индивидуальной работе психолога с учащимися.

В нашем исследовании мы использовали следующие методики: 1) BlockSpan (IsaacsE., Vargha-KhademF., 1989) для оценки зрительно-пространственной рабочей памяти; 2) Проба на латеральное предпочтение; 3) Проба Ромберга; 4) Проба «Рисунок стола»; 5) Копирование перспективного рисунка («Дом, дерево, забор»); 6) Методика исследования прогностической деятельности («Угадайка» Л.И. Переслени, В.Л. Подобед); 7) Проба «Зеркальные буквы».

В исследовании приняло участие – 68 учащихся младшей школы в возрасте от 9 до 13 лет: 31 школьник с нарушениями слуха (сенсоневральная тугоухость 2 степени – 1 чел.; 3 степени – 7 чел.; 4 степени – 6 чел.; сенсоневральная глухота – 16 чел., из них после кохлеарной имплантации (КИ) – 7 чел.; с атрезией слухового прохода – 1 чел. (КИ)); 15 школьников с нарушением зрения (миопия 1 и 2 степени – 15 чел.); 22 школьника т с нормальным слухом и зрением. Исследование проходило на базах ГКОУ «Пензенская школа-интернат для глухих и слабослышащих детей» и МОУ «СОШ № 226» г. Заречного Пензенской области.

Полученные нами пока промежуточные результаты изучения особенностей зрительно-пространственных функций младших школьников с сенсорными нарушениями свидетельствуют о том, что существует связь между успешностью обучения и зрительно-пространственной рабочей памятью. При этом, у детей с нарушением слуха лучше сформирована устойчивость внимания, чаще используются рациональные

стратегии в решении перцептивно-мыслительных задач. Тип латерального профиля ребенка отражается на уровне сформированности зрительно-пространственных функций левополушарных и правополушарных структур.

Литература

1. *Елисеев Е.В.* Особенности структурно-функциональной организации мозга у детей с сенсорной депривацией // Е.В. Елисеев, Е.Г. Кокорева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–1. – С. 552. – EDNUHXEUZ.
2. *Коногорская С.А.* Особенности пространственного мышления и их взаимосвязь с учебной успешностью обучающихся // Ped.Rev.. 2017. № 1 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prostranstvennogo-myshleniya-i-ih-vzaimosvyaz-s-uchebnoy-uspeshnostyu-obuchayuschihya> (дата обращения: 18.09.2024).
3. *Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашиова Е.Ю.* Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2017. 156 с.
4. *Поляков А.М.* Психологическая структура дефекта как основание психологической помощи детям с отклонениями в развитии // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2
5. *Хохлов Н.А.* Нейропсихологический подход к оценке способностей у детей и подростков // Психология способностей и одаренности: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 233–236.

Features of the development of visual-spatial functions in younger schoolchildren with sensory impairments

Kozlova S. Y.

Master's student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia.

e-mail: light.for@bk.ru

Basilova T.A.

*PhD in Psychology, Professor of the Department
of Special Psychology and Rehabilitation*

at the Faculty of Clinical and Special Psychology,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: basilovata@mgppu.ru

Keywords: visual-spatial functions, younger schoolchildren, school performance, sensory impairments

Анализ причин недостаточного понимания текстов детьми с расстройствами аутистического спектра

Кузнецова Е.Д.

студент,

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

Тишина Л.А.

кандидат педагогических наук, профессор,

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

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС); ученики начальных классов с РАС; чтение; текстовый материал; понимание прочитанного

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это клинически разнородная группа стойких нарушений психического развития индивида, специфика которых характеризуется отсутствием потребности в общении, дефицитностью социального взаимодействия, ограниченностью интересов, стереотипным поведением, а также разной степенью когнитивных дисфункций. [1, 2] Проявления аутистических расстройств различаются по степени выраженности и могут меняться с возрастом, однако сохраняются на протяжении всей жизни индивида.

При освоении академической программы начальной школы обучающийся с расстройствами аутистического спектра сталкивается с рядом социальных и образовательных трудностей: специфическое развитие интеллектуальных способностей; выраженные сложности установления межличностных отношений в школьной среде; недостаточная степень самостоятельности в учебной деятельности; необходимость специализированной организации образовательного процесса. [3] Указанные особенности существенно влияют на формирование основных учебных знаний и навыков, а также приводят к разным уровням освоения навыка чтения.

Чтение представляет собой сложный процесс, включающий в себя сенсомоторный (технический) компонент, отвечающий за точность и скорость декодирования сообщения, а также семантический (смысловой) компонент, обеспечивающий понимание изложенного материала. В силу специфики проявлений расстройств аутистического спектра, при чтении текстов ученики с РАС демонстрируют достаточную беглость, однако семантическая сторона даже простых сообщений остается им недоступной. [4]

Исследование проблем понимания материала при чтении учениками начальных классов с расстройствами аутистического спектра является актуальным направлением отечественной науки в связи со значительным влиянием уровня развития навыка осмысленного чтения на всю дальнейшую жизнь индивида. В настоящий момент изучением семантической стороны процесса чтения у лиц с расстройствами аутистического спектра занимаются М.А. Адильжанова, П.Л. Богорад, Е.Л. Григоренко, К.К. Данилина, О.В. Загуменная, Н.А. Никонова, Л.А. Тишина, Л.А. Чистякова и другие.

По данным исследований К.А. Тихоновой [4], уровень понимания при чтении зависит от слаженной работы различных когнитивных процессов, которые в силу специфики проявлений расстройств аутистического спектра у учеников начальной школы функционируют искаженно. Также на осмысление текстового материала значительное влияние оказывает спектральность проявлений расстройств, общее речевое развитие ученика, сформированность высших психических функций, сохранность интеллектуальных способностей.

Поскольку расстройства аутистического спектра являются первичными нарушениями, получаемые младшими школьниками с РАС знания, умения и навыки автоматизируются в течение длительного времени и без специализированного обучения не переносятся на иные сферы применения. [5]

Стереотипность, ригидность и непоследовательность мышления, свойственная всем младшим школьникам с РАС, обуславливает недостаточность необходимых операций анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования. Гиперфиксация внимания на отдельных информационных деталях текстового сообщения затрудняет целостное понимание изложенного материала. [1] Обучающиеся с РАС затрудняются в установлении причинно-следственных и логических связей, заложенных в информацию всех видов текстов. Из-за недостаточности абстрактного мышления, дети с РАС сталкиваются с трудностями понимания переносного значения слов и скрытого смысла, а также терминов и понятий, не имеющих конкретного предметного значения. Наиболее трудными для младших школьников с расстройствами аутистического спектра являются тексты повествовательного характера, поскольку в них описываются события и явления от первого или третьего лица. Ограниченность в понимании социальных норм и правил взаимодействия не позволяет младшим школьникам с расстройствами аутистического спектра делать оценочные суждения поступкам персонажей текстового сообщения и понимать их мотивы.

Вследствие искаженной работы всех анализаторных систем, ученики начальной школы с расстройствами аутистического спектра чаще

сталкиваются с сенсорной перегрузкой, что обуславливает недостаточность всех видов восприятия и значительно затрудняет формирование навыков письменной речи.

Чтение, являясь процессом письменной речи, опирается на достаточный уровень развития экспрессивных и импрессивных навыков устной речи. В зависимости от спектральности нарушения, у младших школьников с РАС наблюдаются различные особенности экспрессивной речи, включающие в себя: мутизм (распад речи); эхолалии (повторение слов и фраз без понимания речи); фонографическую речь (многократное воспроизведение услышанных фраз из песен, мультфильмов и т.д.); трудности применения лексико-грамматических и синтаксических конструкций; ограниченность активного словарного запаса социально-бытовыми ситуациями; невозможность эффективного использования речи соответственно ситуации. [2] Дефицитарность импрессивной речи учеников с РАС приводит к специфическому коммуникативному поведению, где речь собеседника воспринимается детьми так же, как неречевые шумы. В последствии неразвитость восприятия интонационно-выразительных средств языка обуславливает механический характер чтения.

Таким образом, приоритетной задачей при обучении чтению младших школьников с расстройствами аутистического спектра необходимо выделять формирование навыков осмысления прочитанного, поскольку механическое декодирование графем может усугубить трудности освоения академической программы.

Литература

1. Адильжанова М.А. Критерии оценки речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия. Методический сборник по материалам Международного симпозиума / под ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. – 2018. – С. 18–20.
2. Загуменная О.В., Чистякова Л.А., Богорад П.Л. Обеспечение доступности текстовых материалов в процессе обучения детей с РАС в начальной школе // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21, № 1. – С. 3–14.
3. Семаго Н.Я., Соломахина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15, № 1. – С. 4–14.
4. Тихонова К.А. Обучение чтению младших школьников с РАС и интеллектуальными нарушениями на уроке «Чтение и развитие речи» // Аутизм и нарушения развития. – 2018. – Т. 16, № 2. – С. 38–41.
5. Пономарева И.И. Теоретические и практические аспекты формирования смыслового чтения у ребенка с расстройствами аутистического спектра // ББК Ч 480.278 Д 38. – 2022. – С. 434–439.

Особенности вербальной самопрезентации подростков с интеллектуальными нарушениями

Макимова А.М.

магистрант,

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

Басилова Т.А.

кандидат психологических наук,

профессор кафедры специальной психологии

*и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: basilovata@mgppu.ru*

Ключевые слова: самопрезентация, речевое развитие, интеллектуальные нарушения

Актуальность изучения речевого развития школьников с интеллектуальными нарушениями является обширной сферой формирования представлений о психолого-педагогической работе с обучающимися у которых имеются когнитивные нарушения. Понимание особенностей речевого развития у школьников с интеллектуальными нарушениями имеет прямое отношение к их успеху в процессе обучения.

Гипотезой нашего исследования стало предположение, что уровень речевого развития школьников с интеллектуальными нарушениями значимо связан с умением вербально презентовать себя.

Диалогическая активность является ключевым аспектом коммуникативных навыков, определяющим способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими [1].

Сформированность диалогических навыков у школьников с интеллектуальными нарушениями представляет собой следующие особенности:

1. Нарушение речевого этикета – дети не всегда обращаются к собеседнику по имени, не используют речевые штампы, такие как приветствие в начале диалога, прощание в конце, слова пожалуйста/спасибо.
2. Умение запрашивать нужную информацию также имеет специфический вид – дети не могут достигнуть своей цели, задавая неверные вопросы, не понимая смысла своей задачи.
3. Составление высказывания в виде простых речевых цепочек с нарушением последовательности слов, спутанностью мыслей, отвлечением от цели общения [2].

Связная самостоятельная речь рассматривается как индикатор способности человека к формулированию и выражению своих мыслей и идей. Оценка качества связной речи осуществляется через анализ различных типов монологов, таких как рассказы по сюжетным картинкам, пересказы текстов или рассказы из личного опыта [1].

Следует отметить, что речевая мотивация у детей с интеллектуальными нарушениями часто снижена в сфере особенностей волевой составляющей, а также познавательных способностей, процессах анализа и синтеза информации. Включенность взрослого является необходимой мерой в работе с людьми с интеллектуальными нарушениями. У детей есть высокая потребность в помощи взрослого в самостоятельном выполнении заданий, направленных на построение речевой коммуникации.

Одной из основных стратегий самопрезентации является активное использование языка и речевых средств для создания желаемого впечатления. Это может включать в себя выбор определенных слов и выражений, тон голоса, интонацию и даже невербальные элементы коммуникации, такие как жестикуляция и мимика. Другой важной стратегией является контроль над информацией, которую человек раскрывает о себе. Он может акцентировать внимание на своих сильных сторонах, достижениях и опыте, представляя себя в наилучшем свете. В то же время, он может ограничивать доступ к информации, которая может создать нежелательные представления о нем [3].

Этап проведения исследования. Подбор методик производился в соответствии с индивидуальными потребностями и особенностями учащихся 5–7 классов, обучающихся по адаптированной программе.

Исследование проводилось с помощью следующих диагностических методик:

1. Прогрессивные матрицы Равена.
2. Проективный рисунок человека (К.Махвер).
3. Половозрастная идентификация (Н.Л. Белопольская).
4. Модифицированная методика «Кто я» (М.Кун, Т.Макпартленд) [4].
5. Авторская методика «Расскажи о себе».

Полученные данные обрабатывались с помощью корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Выборку исследования составляли 16 школьников в возрасте 12–15 лет с интеллектуальными нарушениями, обучающихся по АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (Вариант 1) – 16 человек.

Исследование проведено на базе ГКОУ СКОШИ № 52 (оп-2) г. Москвы.

Результаты исследования и их обсуждение. Школьники с интеллектуальными нарушениями чаще всего воспринимают себя с теми установками, которые дают им их родственники и друзья. При

выполнении методики «Кто я?», каждый подросток отходил от образа себя и начинал перечислять не принадлежащие ему качества даже при напоминании сути вопроса, они отвечали: «акула; рыба-клоун; стул; Иван Грозный; бандит; люблю нырять; вода; ручка; Юпитер; кисточка; флаг; машинист МЦД».

У 3 школьников наблюдались ошибки, связанные с формообразованием слов, например, они использовали слова: «смешлявый», «братки-на», «любунушная», «игривочная».

У 1 респондента отсутствует осознание себя; у 11 осознание себя можно назвать минимальным, у 4 человек – достаточным (рис. 1).

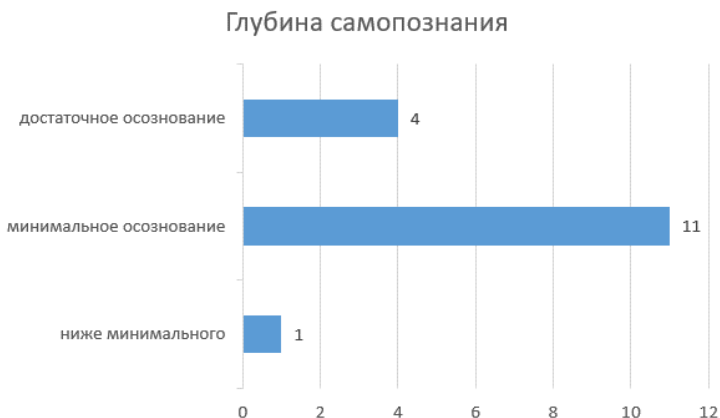


Рис. 1 Глубина самопознания по результатам выполнения методики «Кто я?»

Наибольшие затруднения возникли в процессе проведения метода интервью. На просьбу рассказать о себе так, если бы они отвечали на этот вопрос при поступлении в колледж/приеме на работу, все опрашиваемые подростки долго молчали, а потом говорили, что не знают, что рассказать. Тогда мы задавали им ряд наводящих вопросов.

По гистограмме распределения содержания их ответов, можно было определить уровень их речевого развития следующим образом: относительно высокий уровень наблюдался у 4 школьников; средний – у 9; низкий у 3 (рис. 2).

Например, на вопрос «На кого пойдешь учиться в колледж?» были получены следующие ответы (содержание, грамматика и пунктуация сохранены):

«Почему-то у меня какая-то идея почему-то, чтобы со мной сыграть как в роботы почему-то, как фильме этом в фильме роботы они же

дрались против монстров. Не знаю либо его, либо полицейским» (мальчик, 14 лет).

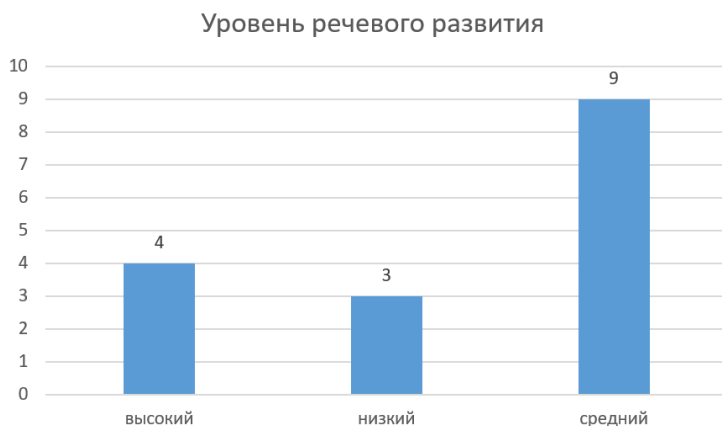


Рис. 2 Уровень речевого развития по результатам интервью «Расскажи о себе»

«Либо на инженера, либо пойду сразу на работу, машины или генераторы там будут» (мальчик, 14 лет).

«Я хотела вообще военным быть, но уже все, мама сказала может быть все поменяется, надеюсь, это просто моя мечта очень де...такая детская мечта» (девочка, 12 лет).

«На кондитера, у меня тоже две просьбы, будет на кондитера и на лечить собак как-то, ветеринар» (девочка, 13 лет).

Половозрастную самоидентификацию подростков с интеллектуальными нарушениями, принявших участие в нашем исследовании можно было оценить как адекватную, они выбирали изображения людей, похожих на них. С этим заданием не справился только 1 человек из 16. Большая часть выборки (14 подростков) успешно справилась и с пониманием возрастного изменения человека, но 2 не смогли обосновать свой выбор привлекательного и непривлекательного образа человека.

Проведя все методики, мы попытались математически обработать полученные результаты. Проведенный корреляционный анализ ожидаемо показал (рис. 3), что уровень речевого развития значимо связан с показателями интеллектуального развития и половозрастной идентификацией.

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод о том, что у подростков с интеллектуальными нарушениями наблюдается низкий

уровень вербальной самопрезентации. В исследуемой выборке у подростков был зафиксирован разный уровень речевого развития, и чем выше уровень речевого развития, тем выше способность к вербальной самопрезентации.

Корреляционная матрица

Корреляционная матрица		Ур. умственных способностей	Самопознание ("Кто я?")	Идентификация	Речевое развитие
Ур. умственных способностей	Спирмен $\rho(\text{rho})$	—			
	df (степеней свободы)	—			
	p-значение	—			
Самопознание ("Кто я?")	Спирмен $\rho(\text{rho})$	0.038	—		
	df (степеней свободы)	14	—		
	p-значение	0.889	—		
Идентификация	Спирмен $\rho(\text{rho})$	0.584*	0.407	—	
	df (степеней свободы)	14	14	—	
	p-значение	0.017	0.118	—	
Речевое развитие	Спирмен $\rho(\text{rho})$	0.617*	0.296	0.666**	—
	df (степеней свободы)	14	14	14	—
	p-значение	0.011	0.266	0.005	—

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

Рис. 3 Корреляционная матрица

Выявленные речевые проблемы указывают на необходимость внедрения дополнительных занятий, включающих комплексный подход. Данное исследование является актуальным и представляет собой фундамент для организации коррекционных занятий, направленных на умение вербально презентовать себя.

Литература

1. *Абелева И.Ю.* Механизмы коммуникативной речи [Текст] / И.Ю. Абелева. – М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 288 с.
2. *Никандрова Е.Н.* Экспериментальное изучение специфики развития связной устной речи обучающихся с легкой умственной отсталостью 2–3 класса // Вестник магистратуры. 2022. № 10–1 (133). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-izuchenie-spetsifiki-razvitiya-svyaznoy-ustnoy-rechi-obuchayuschih-s-legkoj-umstvennoy-otstalostyu-2-3-klassa> (дата обращения: 25.02.2024).
3. *Садыкова Н.А.* Самопрезентация как речевая тактика // Вестник Башкирск. ун-та. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoprezentatsiya-kak-recheyaya-taktika> (дата обращения: 29.04.2024).
4. *Kuhn M.H., McPartland T.S.* An empirical investigation of self-attitudes // Sociological Methods. – Routledge, 2017. – С. 167–182.

Features of verbal self-presentation of adolescents with intellectual disabilities

Maximova A.M.

Master's student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia.

e-mail: nasmodeya@gmail.com

Basilova T.A.

PhD in Psychology, Professor of the Department

of Special Psychology and Rehabilitation

at the Faculty of Clinical and Special Psychology,

Moscow State University of Psychology Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: basilovata@mgppu.ru

Keywords: self-presentation, speech development, intellectual disabilities

Особенности понимания текстов математических задач младшими школьниками с речевым недоразвитием

Серх А.И.

студент,

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

Тишина Л.А.

*к.п.н., профессор кафедры «Специальное
(дефектологическое) образование»,*

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

Ключевые слова: математические задачи, обучающиеся, речевое недоразвитие, лингвистическая шкала, математическая шкала

Полноценное усвоение учебного материала в значительной степени зависит от того, насколько развита у обучающегося способность к логическому анализу информации, и вытекающая из этого сформированность словесно-логического мышления [1, 2, 3]. В ходе нашей работы мы намерены сосредоточиться на математических текстах, а именно задачах, составленных на основе текста, поскольку аналогичные задачи часто встречаются в повседневной жизни. Навык решения математических задач развивает не только умение анализировать числовую информацию. Умение решать текстовые математические задачи, в условии которых заложены определенные цепочки действий, которые нужно выполнить, чтобы прийти к верному ответу, прямым образом влияет на развитие вербально-логического мышления [4, 5]. Этот вид мышления является основой для становления ведущих видов деятельности у обучающегося в момент его личностного развития.

В наше время в общеобразовательных школах акцентируется внимание на изучении таких предметов как русский язык и математика, т.к. эти предметы необходимы для успешного прохождения государственной итоговой аттестации в 9-ом и 11-ом классах. И нужно отметить, что в экзамене по математике достаточно много задач, содержащих в себе текстовый материал (около 70% таких заданий).

На основе анализа предметных результатов Федеральной адаптированной образовательной программы по математике для учащихся второго класса с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.1), мы выявили навыки и операции, связанные с текстовыми задачами, которыми дети должны овладеть к этому периоду обучения:

- способность выполнять задачи, где требуется выполнить не больше двух действий,
- включая те, которые имеют практическое значение;
- навык различения математической задачи от обычного текста;
- способность преобразовать текст в задачу путем внесения необходимых изменений;
- умение находить взаимосвязь между данными в задаче и ожидаемым ответом, отображать эту связь в моделях и выбирать подходящее арифметическое решение для задачи.

С учетом предметных результатов нами была составлена диагностическая программа исследования, которая включала шесть текстовых математических задач.

Мы использовали две шкалы для оценки результатов нашего эксперимента – математическая (навык работы с числами, выполнения вычислений и составления правильных арифметических выражений) и лингвистическая (способность понять условия задачи, не учитывая числовые данные; правильно сформулировать задачу, если этого требует условие.).

В математической шкале самые низкие результаты, что означает и самые большие сложности, показали 1-я и 3-я задачи (14% и 11% правильных ответов этих задач).

В первой задаче, основанной на знакомом для учеников условии, самой распространенной ошибкой было отсутствие преобразования единиц измерения из дециметров в сантиметры. Ученики получили неверный результат при сложении этих величин, хотя при записи условий задачи они корректно указывали единицы измерения, что говорит о том, что материал этот им совершенно точно известен.

Третья задача, требующая определения времени по часам, показала, что многие учащиеся забыли этот материал, несмотря на то, что эта тема была ими пройдена еще в начале года (то есть около 6-ти месяцев назад).

По лингвистической шкале наибольшие трудности у учащихся вызвали 1-ая задача с известным для учеников лексическим материалом, 2-я задача с новым (неизвестным) лексическим материалом, 3-я задача на определение времени по расположению стрелок на часах и 6-ая задача на составление собственной задачи на основе предложенных данных.

Первая задача оказалась сложной для обучающихся из-за наличия в ней сложных конструкций и причинно-следственных связей. Ученики часто давали неверные ответы вследствие затруднений понимания условия (даже несмотря на известный лексический материал) или отвечали на вопросы, которые не предусматривало условие. Кроме того, интересным является то, что после решения задачи, требовалось

подробно описать каждое действие и объяснять его необходимость. Только один из четырнадцати учеников (7%) справился с этим условием. Вероятно, из-за сложности логико-грамматической структуры задачи, учащиеся сконцентрировались на ней и забыли о втором вопросе, который содержала в себе задача.

Во второй задаче испытуемые смогли отвлечься от незнакомого лексического материала, что предположительно должно было повысить уровень успешности решения этой задачи, однако это привело к тому, что 70% учеников сделали правильные математические расчеты, но не ответили на основной вопрос задачи. Вместо подсчета количества колб с неонем, они подсчитали общее количество колб с аргоном, гелием и хлором.

Третья задача тоже оказалась сложной из-за недостатка практических навыков определения времени по часам (нет четкой дифференциации понятий о единицах времени и их условном символическом обозначении при помощи разных стрелок).

Шестая задача вызвала большие затруднения из-за того, что ученики думали, что в тексте уже содержится вопрос, и не понимали, как им нужно составить задачу самостоятельно, если перед ними уже текст задачи (хотя вопроса в этом тексте не содержалось).

Сравнивая качество выполнения заданий по двум шкалам, можно заметить существенную разницу результатов в задаче с незнакомым для обучающихся лексическим материалом (задача № 2) и задаче, где все цифры были заменены на их названия в буквенном формате (задача № 4).

Во второй задаче успешность решения по математической шкале составила 79%, а по лингвистической – 29%. **В четвертой задаче** по математической шкале успешность составила 29%, а по лингвистической – 57%, и это очень существенная разница в контексте сравнения двух шкал в рамках одной задачи. Предполагаем, что такие различия указывают на особенности в развитии аналитико-синтетических операций и операции абстрагирования.

Для дальнейшего анализа результатов мы распределили учеников на три группы по уровню владения навыками работы с текстовыми математическими задачами: низкий, средний, достаточный.

Нам не удалось выявить группу учащихся, продемонстрировавших достаточный уровень владения навыками работы с текстовыми задачами.

Учащиеся со средним уровнем сформированности навыка решения текстовых математических задач показали хорошие результаты в понимании условий задач и в решении математических примеров преимущественно традиционными методами. Однако, при самостоятельном составлении задач возникли некоторые проблемы.

Учащиеся с низким уровнем сформированности навыка решения текстовых математических задач часто применяли наглядные схемы для решения заданий, но это не приводило к правильным результатам. Они испытывали трудности с выбором методов решения, пониманием текста задач и иногда добавляли несуществующие элементы в условие задачи.

В заключении нашего исследования следует отметить, что проблема математического образования, а в частности умения решать текстовые математические задачи, интересует не только современных педагогов, но и специалистов коррекционного профиля. Формирование отдельных компонентов учебной деятельности напрямую связано с возможностью анализировать и интерпретировать текстовые сообщения, к которым также относятся и математические задачи.

Литература

1. Андриашина А.И., Тишина Л.А. Специфика взаимосвязи операций математического и лингвистического мышления у младших школьников с дисграфией // 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. 6–9.
2. Афанасьева Е.А. Коррекционно-педагогическая работа по профилактике дискалькулии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Московский городской педагогический университет Комитета образования Правительства Москвы. Москва, 2009.
3. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 4.
4. Сайдалиева Ф.Х., Мухамедова Г.Р., Юсупова С. Роль математических задач в развитии математического мышления учащихся школ // The Scientific Heritage. – 2021. – № 72–4
5. Тишина Л.А. Системный подход к анализу проблемы готовности обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи к решению арифметических задач // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 2 – С. 117–121.

Features of understanding the texts of mathematical problems by younger schoolchildren with speech underdevelopment

Serkh A.I.

student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: ariadnaserkh@gmail.com

Tishina L.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of «Special

(Defectological) Education» of the Faculty

of «Clinical and Special Psychology»,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: tishinala@mgppu.ru

Keywords: mathematical problems, students, speech underdevelopment, linguistic scale, mathematical scale

Использование речевых игр в развитии словообразования у школьников с нарушениями слуха

Сидоров М.П.

магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: godofhell11@yandex.ru

Ключевые слова: словообразование, речевые игры, нарушения слуха, глухие обучающиеся

Для детей с нарушением слуха одним из аспектов освоения родного языка является формирование у них языковой способности. Важной составляющей этого процесса является усвоение обучающимися навыков словообразования.

Значение овладения словообразованием в формировании речевой деятельности глухих и слабослышащих детей отмечали такие выдающиеся специалисты, как Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, Б.Д. Корсунская, Г.Г. Морозова, Л.П. Носкова, Ф.А. Рау, Е.Г. Речицкая, Ж.И. Шиф и др. Основной идеей, которой придерживались специалисты, была коммуникативная направленность обучения русскому языку, первостепенность формирования речевого общения, в то же время, поскольку дети с нарушенным слухом как правило испытывают трудности в овладении значением слова, например, при идентификации слова с приставкой и без нее, могут отождествлять значение приставок со значением предлогов, неправильно использовать суффиксы и т.д., обращалось особое внимание на необходимость целенаправленного изучения языка, в том числе усвоение навыков словообразования.

При обучении детей с нарушениями слуха словообразованию эффективным методом признается игровая деятельность (В.Н. Базиловская, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.М. Шахнарович и др.). Использование элементов учебной игры помогает обучающимся лучшим образом усвоить программный материал в более доступной для них форме, способствует активизации речемыслительной деятельности, развитию речевых реакций, обучению сочетаемости слов, расширению словарного запаса, усвоению лексико-грамматического строя речи и в целом развитию восприятия устной и письменной речи. В играх развивается познавательный интерес и личностные качества: настойчивость, целеустремленность, умение искать нестандартные решения.

А.Г. Юнусова отмечает, что при организации дидактических игр необходимо учитывать словарный запас обучающихся или использовать для разработки игр специальный литературный материал: в процессе игры, дети закрепляют названия предметов, признаки, действия [4]. В.Н. Базилевская особо выделяет речевые игры, позволяющие запустить и активизировать словообразовательный процесс у детей с нарушениями слуха [1]. Е.Е. Тимофеева, разработавшая серии упражнений по каждой из частей речи для детей разных возрастов, отмечает, что словотворчество в процессе словообразования развивает у детей творческие способности [2].

Таким образом, значимость усвоения словообразования глухими и слабослышащими обучающимися, а также необходимость совершенствования системы обучения, в том числе с помощью включения в процесс обучения специально отобранных речевых игр, обуславливают *актуальность* темы исследования.

Целью настоящего исследования было изучение особенностей словообразования у глухих обучающихся 6 класса, а также возможностей оптимизации процесса освоения словообразовательными навыками с использованием речевых игр.

Исследование проводилось на базе Государственного Казенного Общеобразовательного Учреждения города Москвы «Специальной (коррекционной) школы интерната № 65».

В исследовании принимали участие десять детей 13–14 лет с нарушениями слуха (глухота), обучающиеся в 6 классе по варианту 1.2 Адаптированной основной образовательной программы основного общего образования (АООП ООО).

Для проведения экспериментального исследования была подобрана методика «Оценка сформированности навыков словообразования у обучающихся 6-ых классов с нарушениями слуха» Т.Ю. Четвериковой [3]. Методика включала три серии заданий: словообразование имен существительных, имен прилагательных и глагола приставочным, суффиксальным, приставочно-суффиксальным способом и способом сложения. Потребовалась адаптация методики: сокращение числа заданий и корректировка речевого материала в соответствии с пройденной на момент исследования программой обучения.

Анализ полученных результатов показал, что наименее сформированными оказались навыки словообразования глагола. Лучше всего сформированы навыки словообразования имен существительных. Однако в целом сформированность навыков словообразования ниже среднего уровня: 1,7 балла из 3 возможных (рис. 1).

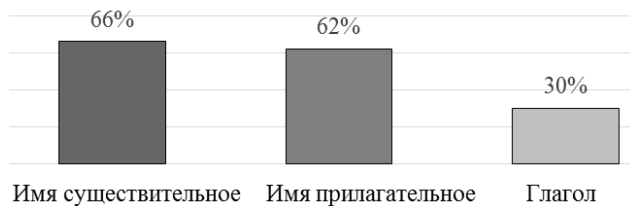


Рис. 1. Сформированность словообразования по частям речи

При этом успешность овладения приставочным способом словообразования по всем рассматриваемым частям речи различалась незначительно: в отношении имен существительных и прилагательных была менее 50%; при образовании глаголов с помощью приставок школьники справились лучше, однако в целом процент получился невысокий (рис. 2).

Навыки словообразования суффиксальным способом имен существительных у детей сформированы гораздо лучше: успешность использования этого способа составила 80%. Суффиксальным способом словообразования имен прилагательных обучающиеся овладели менее успешно – 56%. Словообразование глаголов суффиксальным способом показало низкий результат за счет того, что глагольное словообразование и в целом представление о глаголе как о части речи у большинства детей исследуемой группы сформировано недостаточно.

Приставочно–суффиксальный способ образования слов глухие школьники успешно использовали менее чем в половине случаев как в именах существительных, так и в прилагательных. То же самое относится к способу сложения.

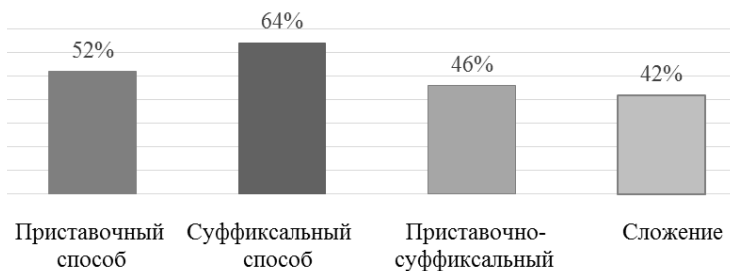


Рис. 2. Успешность овладения способами словообразования (в %).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у детей в силу особенностей, вызванных нарушениями слуха, недостаточно сформировано умение анализировать слово по составу, и, как следствие,

у детей возникают трудности в овладении навыками сообразования. Помимо этого, глухие школьники склонны выбирать простой путь, максимально копировать принцип и форму задания, данную в примере. Еще одной особенностью является выявленные при исследовании трудности переключения с одной части речи на другую, например, при образовании глаголов от прилагательных и существительных.

В качестве направления коррекционной работы по развитию умений словообразования у глухих обучающихся было выбрано использование в занятиях речевых игр и игровых упражнений, которые помимо речевого развития способствуют развитию внимания, памяти, словесно-логического мышления детей. Как отмечают исследователи (В.Г. Адмони, Г.Г. Городилова, А.А. Леонтьев, Ф.И. Фрадкина, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович), словотворчество в успешном обучении детей играет важную и положительную роль. Поэтому, как отмечает Т.Ю. Четверикова, важно создать условия для того, чтобы образование слов было для детей их собственной творческой деятельностью [3]. При этом в отношении обучающихся с нарушенным слухом использование наглядных примеров, образцов выполнения и схем построения, облегчающих понимание принципов словообразования, не противоречит творческой направленности игровых заданий.

При подборе речевых игр необходимо учитывать как требования АООП ООО обучающихся с нарушениями слуха (вариант 1.2), так и результаты диагностики состояния словообразовательного процесса у конкретной группы школьников, в том числе обратить внимание на подбор игр, способствующих развитию наименее освоенных способов словообразования (сложение и приставочно-суффиксальный способ, словообразование глагола). Следует также учитывать и использовать возможности речевых игр не только в практическом освоении способов словообразования, но и в обогащении речевого опыта глухих школьников, в том числе расширении словарного запаса и активного словаря.

По результатам праведного исследования и анализа содержания речевых игр был подобран и адаптирован специальный комплекс, включающий три группы. Игры первой группы рассчитаны на включение в начале занятия, они направлены на актуализацию имеющихся знаний и умений, на повышение учебной и творческой мотивации обучающихся. Они позволяют оценить степень освоения пройденного материала, результатов домашней работы. Игры второй группы включаются в основную часть занятия и направлены на отработку нового материала и закрепление его в знакомых и новых ситуациях; сюда могут включаться также игры с элементами словотворчества. Речевые игры третьей группы служат для закрепления материала, изученного во время занятия,

и могут включаться в заключительный этап занятия. Речевые игры могут быть использованы как во время уроков, так и во внеурочных занятиях, включаясь в различные виды деятельности глухих школьников.

Использование речевых игр в системе упражнений для глухих обучающихся, развивая навыки словообразования, позволяет детям развивать и накапливать опыт восприятия речи и речевого общения со сверстниками.

Литература

1. *Базилевская, В.Н.* Речевые игры в школе для глухонемых детей [Текст]: Пособие для учителей и воспитателей. – М.: Учпедгиз, 1952. – 96 с.
2. *Тимофеева, Е.Е.* Языковая игра и лексические ошибки [Текст] / Е.Е. Тимофеева // Русская словесность. – 2006. – № 2. – С55–60.
3. *Четверикова, Т.Ю.* Овладение глухими школьниками словообразованием на начальном этапе изучения грамматики: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук [Текст] / Т.Ю. Четверикова. – М, 2004. – 221 с.
4. *Юнусова, А.Г.* Активизация речевой деятельности младших школьников [Текст] / А.Г. Юнусова // Учитель Башкортостана. – 2003.– № 2. – С. 53–55.

**Using speech games
in the development of word formation
in schoolchildren with hearing impairments**

Sidorov M.P.

undergraduate student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russian Federation

e-mail: godofhell11@yandex.ru

Keywords: word formation, speech games, hearing impairments, deaf schoolchildren

Основные составляющие успешности организации учебной деятельности детей с ментальными нарушениями

Скупова Т.В.

*старший преподаватель кафедры логопедии,
специальной педагогики и специальной психологии,
Самарский государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО СГСПУ), г. Самара, Российская Федерация
e-mail: skupova@pgsuga.ru*

Ключевые слова: обучение детей с ментальными нарушениями, учебная деятельность детей с ментальными нарушениями, включение в образовательную среду детей с нарушениями ментального здоровья

Решение вопросов организации оптимально успешного включения детей с психическими нарушениями в образовательное пространство является социально значимой проблемой современной отечественной системы образования. Актуальность поиска путей ее решения связана не только с постоянно растущим количеством обучающихся данной категории, но и усилением роли психолого-педагогического подхода к ним.

Особую важность это приобретает для детей с ментальными нарушениями. Известно, что это неоднородная категория обучающихся, различающихся по клинико-психологическим характеристикам, уровню эмоционального, когнитивного, речевого развития. Мы должны понимать, что клинико-психологическое разнообразие данной группы обусловлено наличием различных биологических факторов, сложностью этиопатогенеза имеющихся у них расстройств.

Одними из наиболее выраженных особенностей своеобразия развития таких детей, серьезно влияющих на успешность их учебной деятельности, являются следующие:

- неравномерность развития разных сторон психики;
- своеобразии эмоционального, зрительного, тактильного контактов;
- выраженные сложности речевого взаимодействия с окружающими;
- наличие разнообразных стереотипий, сверхценных интересов;
- выраженные реакции на изменения в происходящем;
- сложности произвольной организации поведения и внимания;
- нередко встречающиеся проявления дезадаптивного поведения;
- снижение познавательной активности и учебной мотивации.

Знание данных особенностей, их учет в процессе организации учебной деятельности является необходимым условием его результативности и обеспечивает качество педагогической деятельности специалистов образовательной организации, где получают образование дети с нарушениями ментального здоровья.

Известно, что включение в образовательную среду обладает выраженным развивающим потенциалом для любого ребенка, так как формирует жизненно важные компетенции, навыки продуктивного социального взаимодействия, позволяет расширять накопленный социальный опыт.

Важным принципом организации образовательной среды для обучающихся с ментальными нарушениями в современной школе является готовность ее перестраиваться в зависимости от имеющихся у каждого ребенка образовательных потребностей. Решению данной задачи способствует создание особых условий для каждого обучающегося с нарушением ментального здоровья, среди которых, на наш взгляд, особое значение имеют следующие:

- разработка индивидуального маршрута сопровождения при активном участии семьи ребенка;
- постепенное и дифференцированное включение в социокультурное и учебное пространство образовательной организации;
- составление адаптированных образовательных программ с опорой на индивидуальные потребности ребенка, с учетом имеющейся неравномерностью психического развития, актуального уровня когнитивных возможностей, сформированности учебных умений и навыков самостоятельной деятельности;
- вариативное применение специалистами различных эффективных коррекционных подходов и технологий, способствующих успешной реализации адаптированной образовательной программы для каждого ребенка;
- исключение изоляции обучающегося во всех видах деятельности;
- гибкость в проектировании особой развивающей среды;
- тесное сотрудничество с семьей обучающегося.

Известно, что хорошая перцепция и интеграция ощущений залог правильной работы над трудностями и осваиванием навыков, необходимых ребенку [2, с. 19]. Поэтому особое значение имеет адаптация образовательной среды, позволяющая гибко учитывать специфику сенсорно-перцептивного развития каждого ребенка, включающегося в учебный процесс. Мы должны понимать, что обработка сенсорной информации у таких детей происходит качественно иначе, чем у нейротипичных сверстников.

Имеющиеся особенности восприятия и переработки поступающей информации могут серьезно повлиять на характер поведения таких обучающихся, продуктивность их общения с педагогами и другими окружающими людьми, способность усваивать учебный материал. Например, ребенок не может заниматься в физкультурном или

музыкальном зале из-за наличия повышенной чувствительности к звуковым стимулам, отказывается зайти в школьную столовую или буфет, т.к. не переносит интенсивных запахов. Яркое освещение кабинета школы является препятствием к систематическим занятиям с учителем-логопедом или педагогом-психологом. Причем один и тот же сенсорный стимул может приводить к возникновению целого ряда поведенческих реакций. Например, неприятный для ребенка звуковой стимул может привести к тому, что он будет кричать, закрывать уши и жмуриться, или начнет кусать себе руку или стучать кулаком по щеке. Подобные ситуации встречаются достаточно часто и очень затрудняют организацию учебного процесса. Педагоги должны учитывать такого рода сложности детей и стараться исключить или минимизировать воздействие болезненных для ребенка стимулов.

Нередко у детей с гиперчувствительностью к сенсорным стимулам, особенно в ситуациях очень долгого или слишком активного воздействия на органы чувств, могут возникать проявления сенсорной перегрузки, проявляющиеся в форме усиления стереотипий разного характера (моторных, сенсомоторных, речевых и др.). В это же время обучающийся может начать отказываться от выполнения учебных заданий, убегать или прятаться, кричать, проявлять агрессивные поведенческие реакции. Педагог, находящийся рядом, должен как можно быстрее избавить ребенка от воздействия болезненных стимулов, например, увести в тихое, малолюдное место, дать звукопоглощающие наушники, и дать ему успокоиться.

Бывают случаи, когда у обучающегося отмечается выраженное стремление к получению определенных сенсорных ощущений и он будет заниматься их постоянным поиском и воспроизведением. Такая особенность тоже дезадаптирует его поведение, осложняет продуктивное взаимодействие как в учебных, так и во многих жизненных ситуациях. Здесь будет важным выстраивать работу таким образом, чтобы обеспечить ребенка дополнительными сенсорными ощущениями.

В тех случаях, когда у ребенка имеются нарушения фильтрации сенсорной информации, педагоги могут столкнуться с проблемой наличия серьезных нарушений функции внимания у обучающегося, что приводит к невозможности концентрироваться на значимых объектах и игнорировать малозначительные сенсорные раздражители.

Нередко в педагогической работе с детьми с нарушениями ментального здоровья, можно столкнуться с наличием нарушенного функционирования не только одной, но и нескольких сенсорных систем одновременно. Такого рода нарушения проявляются особыми формами поведения, которые могут выполнять защитную или компенсирующую функцию. [5, с. 11].

Все проявления сенсорных дисфункций у обучающихся с нарушениями ментального здоровья не могут игнорироваться в процессе их учебной деятельности. Педагоги должны относиться к ним с пониманием и помогать справляться с подобными трудностями. Требуется проведение специальной работы, способствующей улучшению функционирования сенсорных систем. Желательно, чтобы педагог, работающий с обучающимся с ментальным нарушением, был знаком с его сенсорным профилем, т.е. знал все особенности функционирования сенсорных систем ребенка. Включение специалистами школы в работу с ребенком различных педагогических приемов, учитывающих специфику его сенсорно-перцептивного развития, использование во время занятий с ним индивидуально разработанного комплекса сенсорных, моторных и сенсомоторных упражнений будет способствовать улучшению не только перцептивного, но и его эмоционального, когнитивного, моторного развития, обогащению его чувственного мира, расширению жизненного опыта. Это также облегчит процесс включения ребенка школьную среду, так как учебная деятельность, организованная в комфортных для него условиях, будет более качественной, а значит и эффективной.

Обучая ребенка с ментальным нарушением, мы можем столкнуться с тем, что у него будут выражены проявления тревожности, неуверенности в себе и своих силах, что может стать серьезной помехой не только в процессе адаптации к учебной деятельности, но и в социальном развитии в целом. В связи с этим педагогу необходимо подкреплять активность и инициативы ребенка, постоянно стимулировать ребенка к проявлению самостоятельности в процессе поиска решения проблемы, одновременно быть терпеливым и не оказывать избыточной помощи ребенку с целью ускорить выполнение той или иной учебной задачи. Важно также обучать ребенка умению просить помощь в сложных ситуациях.

Из-за наличия у многих детей стереотипности поведения, сложностей привыкания и адаптации к новому, возникают существенные трудности в усвоении ими учебного материала, проявляющиеся в неумении организовывать свою деятельность, контролировать поведение в ней, невозможности быстро переключаться, в застревании на одной теме.

Для решения данных проблем педагогом могут использоваться в работе с детьми различные варианты визуальных расписаний, подобранных индивидуально для каждого обучающегося. Это поможет снизить проявления тревожности, дезадаптивных поведенческих реакций, уменьшить интенсивность страхов в незнакомых ситуациях, облегчит понимание последовательности тех или иных видов деятельности.

Чем более заметны у обучающихся поведенческие нарушения, связанные с выраженной отвлекаемостью, импульсивностью, тем более детальной и развернутой должна стать деятельность педагога по обучению

ребенка применению в учебной деятельности расписаний. Для одних детей это могут быть фотоизображения людей, объектов или мест, где организуется та или иная деятельность, для других могут использоваться картинки, рисунки, пиктограммы, схематические изображения, сочетание изображений и надписей, графические схемы, демонстрирующие последовательность. Такое структурирование помогает созданию четкого стереотипа собственной жизни ребенка и его учебной деятельности. Продуманная пространственно-временная организация учебной среды в школе помогает сформировать у обучающегося уверенность, ощущение стабильности и комфортности, возможности более гибко переключаться.

Одним из важных ресурсов в системе психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности детей с ментальными нарушениями является тесное взаимодействие специалистов с семьей обучающегося. Родители выступают активными соучастниками образовательного процесса.

Такие семьи, как правило, нуждаются в расширении знаний об особенностях развития детей, об современных эффективных коррекционно-развивающих подходах, в психолого-педагогическом сопровождении воспитательного процесса, в информационных источниках поддержки [3]. Ведущая задача такой поддержки – научить близких ребенка понимать его трудности и перспективы, находить ресурсы в решении сложных задач, неизбежных в процессе возрастного развития ребенка [4, с. 15].

Дети с ментальными особенностями меняют нашу жизненную философию – то, как мы смотрим на мир, и представления о том, что главное в человеке, а что нет [1, с. 67]. Обучение в школе для детей с нарушениями ментального здоровья – это не только процесс приобретения новых знаний и умений, но и место приобретения социальных навыков и жизненно необходимых компетенций.

Основной целью совместных усилий родителей ребенка с ментальным нарушением и работающих с ним специалистов школы является подготовка такого ребенка к самостоятельной жизни, как можно более независимой от поддержки других.

Таким образом, при включении детей с ментальными нарушениями в образовательное пространство необходимо создавать особые условия, которые позволяют учитывать психофизические особенности и ключевые дефициты каждого обучающегося. Такой подход, на наш взгляд, позволяет сделать их обучение эффективным в достижении как учебных, так и социальных задач.

Литература

1. *Бойко О.Я.* Люди с ментальными особенностями и окружающий мир: общаемся, понимаем, уважаем// Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным

- участием «Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры». Екатеринбург, 2019. С. 61–68.
2. *Ефремова Т.Е. Сафонова И.А., Лобанова А.М.* Роль сенсорной интеграции в реабилитации детей с речевыми и психическими нарушениями в практике отделения медицинской реабилитации ГБУ РО «ОДКБ»: учебно-методическое пособие. Ростов-на Дону: Изд-во РостГМУ, 2020. – 36 с.
 3. Методические рекомендации по сопровождению семьи и нормализации внутрисемейных отношений семей лиц с выраженными нарушениями интеллекта и с ТМНР. / Под общей ред. А.М. Царёва. Псков.: Федеральный ресурсный центр по развитию системы комплексного сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, тяжёлыми множественными нарушениями развития, 2019. 86 с.
 4. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ.ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.
 5. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.

The main components of the success of the organization of educational activities of children with mental disabilities

Skupova T.V.

*Senior lecturer at the Department of Speech Therapy,
Special Pedagogy and Special Psychology,
Samara State Socio-Pedagogical University,
Samara, Russia*

e-mail: skupova@pgsga.ru

Keywords: education of children with mental disorders, educational activities of children with mental disorders, inclusion of children with mental health disorders in the educational environment

Использование 3-D моделирования в коррекционно-развивающей работе с детьми младшего школьного возраста с нарушениями слуха

Соколова М.С.

Студент,

*ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»,*

г. Москва, Россия

e-mail: Mariasokol1227@gmail.com

Ключевые слова: зрительное восприятие, 3-D моделирование, нарушение слуха, младший школьный возраст, сурдопедагогика

Информатизация общества – это масштабное явление, которое трансформирует современный мир, охватывая разные области деятельности и повседневную жизнь людей. Этот процесс интеграции информационных технологий играет важную роль в образовании, культуре и общении современных детей. Перечислим основные положительные достижения данного процесса для развития современных детей:

- Развитие критического мышления: доступ к информации позволяет детям учиться анализировать и оценивать различные точки зрения, что помогает им принимать обоснованные решения.
- Формирование навыков решения проблем: информационные технологии позволяют детям экспериментировать с различными подходами к решению задач, что развивает их творческий потенциал и гибкость мышления.
- Улучшение коммуникативных навыков: использование социальных сетей и других онлайн-ресурсов способствует развитию навыков общения, сотрудничества и командной работы.
- Стимулирование интереса к образованию: доступность информации и образовательных ресурсов делает обучение более интересным и мотивирующим для детей, что повышает их успеваемость и стремление к саморазвитию.

Актуальность выбранной тематики обусловлена развитием сферы инклюзивного образования в сочетании с достижениями и развитием технологического прогресса. Современные компьютеры позволяют нам создавать не только видео ряд с картинками, но даже объемные фигуры, которые можно перемещать в пространстве и также менять их ракурс для обзора. . В связи с чем проблематика использования 3-D моделей для улучшения восприятия физических объектов глухими детьми привлекло наше внимание.

Необходимо отметить, что данная проблематика поднималась еще в 1940 году в исследованиях К.И. Вересотской. Она доказала, что глухие дети испытывают трудности с зрительным распознаванием незнакомых им ранее объектов, а также с идентификацией их под другим углом. Это существенно влияет на скорость их анализов окружающей среды и как никогда важно способствовать развитию этих способностей. Также исследованиями было доказано, что при интенсивных занятиях глухие дети способны быстро нагонять свое отставания и их зрительное восприятие становится на уровне с другими, слышащими детьми.

Используя современные технологии, в том числе программу Blender 3d, педагоги способны не только ускорить процесс зрительного распознавания предметов, но и возможность перемещения этих предметов в разных проекциях, их уменьшение или увеличение на экране, а также сопровождение движения предмета яркими визуальными эффектами. На примере макета солнечной системы, можно рассмотреть, как источник света перемещается от одного объекта к другому, как меняется при его приближении и отдалении резкость и длина тени. Данная современная технология способствует улучшению зрительного восприятия неслышащими детьми объемных объектов в разных проекциях и под разным освещением.

Программа проста в использовании и, имея готовые макеты предметов или даже целые небольшие видеоролики, практически каждый учитель может его воспроизвести. Представленный мной в работе макет был сделан полностью в Blender и позволяет продемонстрировать все его возможности. Предметы можно не только создавать, но и разрезать на части, делать из них полноценные видео, а также работать в нескольких плоскостях и режимах. Режим Sculpting позволяет придавать объекту структуру, неровности и прочие детали, что делают его еще более реалистичным, Texture Paint – окрашивать в разные цвета, Modeling – возможность изменения формы предмета, растягивание его отдельных частей, благодаря большой сетки и возможности настройки геометрии для более точечных изменений. Множество остальных инструментов также способствует тому, чтобы любая реализуемая задумка выглядела максимально реалистично и детализированно.

Еще одно важное преимущество 3-D моделей – погружение в предлагаемое пространство. Приближение и отдаление предмета, переключение между объектами солнечной системы и, что самое главное, возможность рассмотрения различных особенностей строения геометрических форм под разными углами.

Информатизация общества является неотъемлемой частью нашей жизни и именно поэтому важно применять в системе образования новые технологии. В нашей работе использовался метод обработки и интерпретации

данных, который позволил собрать данные о специфике зрительного восприятия глухих детей младшего школьного возраста и выявить, какие именно способы визуализации им подходят. Также использовалось построение 3-D моделей в соответствии с заданной тематикой, техническими возможностями и интересными стилистическими решениями.

Мы предлагаем к использованию в образовательном процессе данной модели (на уроках «Окружающий мир») и, в дальнейшем, применение множества других в совершенно разных изучаемых предметных областях. Наша деятельность предлагает трехмерные объекты разного уровня сложности в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей развития младших школьников с нарушениями слуха. Эти макеты способны помочь в развитии способностей глухих детей, в том числе в творческой и научной деятельности. Также возможно внедрение этой технологии в работу не только в рамках общеобразовательных программ, но и в системе дополнительного образования.

Литература

1. Машурян, И.С. Информатизация как основополагающий фактор развития общества / И.С. Машурян. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 8 (43). – С. 270–273. – URL: <https://moluch.ru/archive/43/5256/> (дата обращения: 09.10.2024).
2. Основы сурдопедагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.А. Карпова. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2008. – 354 с. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/81/1/uch00005.pdf> (дата обращения: 09.10.2024)
3. Психология глухих детей. Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. 448 стр. (Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии) URL: <https://3uch.ru/textbook/dgot/nghifieb/mebe> (дата обращения: 08.10.2024)

**The use of 3D modeling in correctional
and developmental work with primary school
children with hearing impairments**

Sokolova M.S.

Student

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

e-mail: mariasokol1227@gmail.com

Keywords: visual perception, 3D modeling, hearing impairment, primary school education, sign language teaching

Улучшение эмоционального состояния с помощью методов арт-терапии

Ульянова А.А.
магистрант,

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

Ключевые слова: арт-терапия, принципы арт-терапии, эмоциональное состояние

Термин арт-терапия состоит из двух слов «арт» – искусство. И – «терапия». Считается что, впервые термин ввёл британский художник Адриан Хилл, в 1938 году, описывая свою работу с туберкулезными больными. Адриан Хилл заметил, что рисование, помогает улучшить эмоциональное состояние пациентов и облегчить процесс лечения [2].

На арт-терапию стали обращать внимание психоаналитики, психиатры, педагоги. Согласно международной классификации, психотерапия искусством (art therapies) представлена четырьмя самостоятельными модальностями: арт-терапией (психотерапией посредством изобразительного творчества), драматерапией (психотерапией посредством сценической игры), танцевально-двигательной терапией (психотерапией посредством движения и танца) и музыкальной терапией (психотерапии посредством звуков и музыки). Согласно определению Американской арт-терапевтической ассоциации, арт-терапия связана с лечебным применением изобразительной деятельности в контексте профессиональных отношений с людьми, у которых имеются те или иные заболевания, травмы или трудности психологической адаптации, либо с теми, кто стремится к личному развитию [3].

В России активно развивается направление арт-терапии А.И. Копытин – врач-психиатр, психотерапевт, доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии Санкт-Петербургской государственной академии постдипломного педагогического образования.

Благодаря созданию изобразительной продукции и обсуждению образов и процесса их создания, можно прийти к лучшему пониманию себя и других ускорить выздоровление, справиться с последствиями травмы, развить познавательные навыки и прийти к позитивному, жизнеутверждающему мироощущению [3].

Основной механизм воздействия арт-терапии состоит в символической проработке проблем и переживаний, он включает несколько этапов:

1. актуализация эмоций, фокусировка на них
2. работа с художественным материалом, самовыражение

3. обсуждение получившейся работы
4. внесение правок как отражение нового видения проблемы, изменения переживаний
5. формирование позитивного самообещания [2].

Рассмотрим проведенное нами арт-терапевтическое занятие с точки зрения использованных механизмов арт-терапии.

Занятие проводилось нами в медицинском реабилитационном центре с пациентами, перенесшими инсульт. Пациенты, проходящие реабилитацию после инсульта, часто находятся в подавленном состоянии вследствие потери навыков, сужения круга возможностей, сложностей в общении.

Цель занятия – улучшить эмоциональное состояние участников, повысить мотивацию на продолжение реабилитации и восстановление своего организма.

Занятие было малогрупповым, в нем приняли участие 4 человека (2 женщины, 2 мужчины, возраст от 50 до 80 лет).

Занятие состояло из нескольких этапов и включало два задания.

Первое задание было направлено на тренировку мелкой моторики, что важно при частичной парализации рук.

Заранее были подготовлены деревянные буквы, из которых нужно было собрать слова: жизнь, любовь и мечта. Участники наугад доставали из мешочков свертки, разворачивали кулёк и высыпали буквы на дно контейнера, который засыпался перловой крупой. Далее участникам предлагалось найти буквы и выложить на столе слова. Поиск букв в крупе сопровождался фоновой фортепианной музыкой Ф. Шопена, создавая расслабленную атмосферу. Участники в группе с трудом собирали первые слова, но, когда у них получилось собрать первое слово, они с большей мотивацией собирали последующие. У каждого участника получилось собрать все три слова.

Второе задание было направлено на самовыражение и формирование позитивного самообещания.

Мы раздали участникам листы бумаги формата А3, кисти и акварельные краски, им было предложено задание придумать для каждого цвета понятие – ассоциацию, например, красный-любовь, жёлтый-жизнь, зелёный-мечта. После этого перед участниками была поставлена задача оставить на листе бумаги следы, выбранными цветами. В инструкции говорилось, что рисовать можно как угодно и что угодно, художественная ценность оцениваться не будет. Рисование тоже сопровождалось музыкой Ф. Шопена. Рисунки участников имели определённую форму, мало у кого это были цветочные пятна, кто-то рисовал дом, кто-то растения, кто-то пчелиный улей.

В завершении занятия проводилась рефлексия, участники по очереди рассказывали о том какие цвета они использовали, о значении этих цветов для них, о том, какие чувства вызывает нарисованная ими композиция.

По завершению занятия можно было заметить, что цель – улучшение эмоционального состояния – была достигнута, участниками группы были оставлены положительные отзывы в конце занятия.

Рассмотрим это небольшое занятие с точки зрения основных принципов арт-терапии.

1. Важно отметить, что все участники имели серьезные проблемы с моторикой, однако это не помешало им принять активное участие в занятии, так как задания подобраны так, что могут быть выполнены на любом техническом уровне.
2. Безоценочное восприятие работ участников, помогает им не бояться сделать «некрасиво» и уменьшает сопротивление.
3. Для арт-терапии важна атмосфера, располагающая к выполнению творческих заданий (эффект новизны, поощрение участников к самовыражению, музыка, сопровождающая занятие способствовало расслаблению участников. Все это помогло создать у участников чувство вовлеченности в процесс.
4. Каждый участник смог выразить свои чувства с помощью визуальных образов, рассказать о себе, поделиться своими мыслями и сформулировать для себя позитивное самообещание.

Таким образом, методы арт-терапии имеют большой потенциал для улучшения эмоционального состояния людей, находящихся на реабилитации после тяжелого заболевания.

Литература

1. *Киселева М.В.* Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – Речь, 2007. – 336 с.
2. *Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева.* – Санкт-Петербург; Москва: Речь, 2023. – 192 с.
3. *Психодиагностика в арт-терапии / А.И. Копытин.* – Санкт-Петербург; Москва: Речь, 2020. – 288 с.

Мониторинг и оценка эффективности деятельности социально-ориентированных некоммерческих организаций

Ульянова Н.Ю.

*кандидат психологических наук, доцент,
Южный федеральный университет (ЮФУ),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7109-0750>,
e-mail: uljanova@sfnedu.ru

Велигодская А.А.

*студент,
Южный федеральный университет (ЮФУ),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0871-3096>,
e-mail: veligodskaia@sfnedu.ru

Ключевые слова: оценка эффективности, социально-ориентированные некоммерческие организации, дети с ОВЗ

Оценка эффективности деятельности организаций – одна из ключевых проблем рыночно-ориентированной экономики. С 2010-х годов практика оценки эффективности распространилась не только на деятельность коммерческих и муниципальных организаций, но и на работу социально-ориентированных некоммерческих организаций (СО НКО). Однако для организаций такого рода существует ряд сложностей в понимании критериев и методов расчёта эффективности, поскольку результативность СО НКО не может быть измерена ни в полученной прибыли или иных финансовых показателей, ни в получении конкретного материального продукта. Оценка эффективности организаций такого рода должна строиться на изменении социально-психологических показателей благополучателей программ НКО, однако на сегодняшний день не существует единой модели, учитывающей динамику этих показателей с учётом специфики деятельности некоммерческих программ, что определило тематику представленной работы. Заказчиком исследования выступила АНО «Ресурсный центр инклюзивных практик» Содействие» (г. Ростов-на-Дону).

Научная новизна. В исследовании впервые сформирован и апробирован методический инструментарий оценки эффективности программы СО НКО, базирующийся на логической модели программы и включающий в себя ряд показателей динамики социально-психологических показателей благополучателей – участников программы.

Цель исследования: разработать и апробировать авторский методический инструментарий для мониторинга и оценки эффективности программы «Я в группе» АНО «Ресурсный центр инклюзивных практик "Содействие"», г. Ростов-на-Дону.

Объект исследования – социально-ориентированная некоммерческая организация.

Предмет исследования – эффективность программы социально-ориентированной некоммерческой организации.

Гипотезы исследования:

1. Показатели самооценки родительских компетенций и показатели развития функциональных навыков детей, участвующих в программе, являются независимыми друг от друга показателями эффективности программы «Я в группе» АНО «Центр "Содействие"».
2. Показатели развития функциональных навыков детей и самооценки родительских компетенций участников программы «Я в группе» АНО «Центр "Содействие"» имеют значимую положительную динамику.
3. Показатели развития функциональных навыков детей и самооценки родительских компетенций участников программы «Я в группе» АНО «Центр "Содействие"» могут исследоваться вне зависимости от принадлежности ограничения здоровья детей к различным нозологическим группам.

Методы исследования: сравнительный анализ подходов к изучению эффективности некоммерческих и социально-ориентированных организаций, анкетирование, глубинное интервью, сравнительно-сопоставительный анализ данных эмпирического исследования, методы статистической обработки данных.

Методики исследования: The Canadian Occupational Performance Measure (COPM (Канадская оценка выполнения деятельности)); авторский опросник «Самооценка применения навыков и родительской уверенности в своих компетенциях по организации жизни ребенка».

Выборка: в исследовании приняли участие 56 семей, воспитывающих детей с ОВЗ (73% мальчиков, 27% девочек) в возрасте 3–17 лет (Med = 9) из разных нозологических групп (нарушения интеллекта (41%), сенсорные нарушения (5%), эпилептиформная активность (4%), церебральные нарушения (27%), генетические нарушения (7%), расстройство аутистического спектра (51%)) и участвующие в программе АНО «Центр "Содействие" "Я в группе"» в 2023–2024 гг. Длительность участия в программе – от 1 до 10 месяцев (Med = 6). Дети из всех семей ходили на занятия дважды в неделю. Первый сбор данных прошёл в октябре 2023 года, последний – в июне 2024 года.

Результаты. Для проверки **первой гипотезы** был проведён корреляционный анализ Спирмена между показателями функциональных навыков детей, полученных с помощью методики СОРМ, и показателями самооценки родительских компетенций, полученных с применением авторского опросника «Самооценка применения навыков и родительской уверенности в своих компетенциях по организации жизни ребенка». Была выявлена отрицательная корреляционная связь между переменной «Динамика показателя "Удовлетворенность" за первый период" и переменной «Динамика показателя по разделу "Знания о поведении"» ($r = -0,61, p \leq 0,05$). Эти данные могут свидетельствовать о том, что низкий уровень знаний родителей о нормативных изменениях поведения ребёнка на разных стадиях развития может детерминировать приписывание родителем положительных изменений в поведении ребёнка не столько его взрослению, сколько результатам работы со специалистами, и, как следствие – рост удовлетворённости родителя функциональными навыками ребёнка. Других значимых корреляционных связей обнаружено не было.

Для проверки первой части **второй гипотезы** был проведен сравнительный анализ с помощью t-критерия Стьюдента: показатели функциональных навыков детей в начале и в конце учебного полугодия, полученные с помощью методики СОРМ, сравнивались попарно. Каждая пара показала наличие значимой положительной динамики: «Выполнение 1.1» – «Выполнение 1.2» ($t = -9,34; p \leq 0,00$); «Удовлетворенность 1.1» – «Удовлетворенность 1.2» ($t = -8,85; p \leq 0,00$); «Выполнение 2.1» – «Выполнение 2.2» ($t = -10,02; p \leq 0,00$); «Удовлетворенность 2.1» – «Удовлетворенность 2.2» ($t = -9,01; p \leq 0,00$). Таким образом, показатели развития функциональных навыков участников программы «Я в группе» АНО «Центр "Содействие"» имеют значимую положительную динамику.

Для проверки второй части **второй гипотезы** был использован непараметрический метод сравнительного анализа для связанных выборок: T-критерий Вилкоксона. Сравнение происходило между средними показателями самооценки родительских компетенций, сгруппированных по основным сферам развития ребёнка, в первом и втором учебном полугодии. Анализ показал следующие значимые результаты: положительная динамика показателей «Коммуникация» и «Коммуникация 2» ($T = 104,0; p \leq 0,00$); положительная динамика показателей «Самообслуживание» и «Самообслуживание2» ($T = 44,0; p \leq 0,00$); положительная динамика показателей «Копинг-стратегии» и «Копинг-стратегии 2» ($T = 1,0; p \leq 0,05$); положительная динамика показателей «Организаторские способности» и «Организаторские способности2» ($T = 0,0; p \leq 0,03$). В авторском опроснике «Самооценка родительской уверенности в своих компетенциях по организации жизни ребенка» выделяется

одиннадцать разделов. Значимая положительная динамика выявлена только по четырём разделам. Таким образом, можно говорить о возможности дифференцированной оценки роста родительских компетенций в рамках предложенной модели оценки эффективности программы СО НКО.

Для проверки **третьей гипотезы** выборка исследования была последовательно разделена по наличию или отсутствию у детей, участвующих в программе: 1) нарушения интеллекта; 2) генетических нарушений; 3) церебральных нарушений; 4) расстройства аутистического спектра; затем был проведен сравнительный анализ несвязанных выборок (U-критерием Манна-Уитни) для выявления значимых различий между переменными. Значимых различий найдено не было. Таким образом, предложенная модель оценки динамики показателей функциональных навыков детей с ОВЗ и самооценки родительских компетенций участников программы «Я в группе» может быть использована вне зависимости от характера нарушения здоровья ребёнка.

Выводы:

1. Полученные данные позволяют нам подтвердить первую гипотезу о независимости друг от друга показателей динамики функциональных навыков детей и самооценки родительских компетенций, предложенных в качестве критериев оценки эффективности программы «Я в группе» АНО «Центр "Содействие"».
2. Вторая гипотеза о росте функциональных навыков детей и росте родительских компетенций частично подтверждена, что позволяет отметить дифференцированный подход к оценке эффективности программы в рамках предложенной модели.
3. Подтверждение третьей гипотезы об отсутствии различий показателей динамики функциональных навыков детей и самооценки родительских компетенций участников программы «Я в группе» АНО «Центр "Содействие"» для семей, воспитывающих детей с ОВЗ разных нозологических групп, позволяет судить о возможности применения предложенной модели для семей, воспитывающих детей с нарушениями здоровья различных нозологических групп, в том числе детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Литература

1. Горина, Е.Ю. Планирование и оценка эффективности программы раннего вмешательства для семей, воспитывающих детей с нарушениями развития / Е.Ю. Горина, Ю.И. Коломенская, А.П. Лучникова // Специальное образование. – 2021. – № 4 (64). – С. 112–133.
2. Ульянова Н.Ю. Динамика психологических ресурсов родителей детей с ТМНР как показатель эффективности программы ранней помощи // Семья особого ребенка. Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции «Семья особого ребенка»

(28 ноября 2022 г., г. Москва) / Сост. Г.Ю. Одинокова, И.А. Мещерякова. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. – С. 400–406.

Monitoring and evaluation of the effectiveness of socially oriented non-profit organizations

Ulyanova N. Yu.

*PhD in Psychology, assistant professor,
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7109-0750>,
e-mail: uljanova@sfedu.ru

Veligodskaja A.A.

*student,
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0871-3096>,
e-mail: veligodskaja@sfedu.ru

Keywords: evaluation of performance, socially oriented non-profit organizations, children with disabilities

Формирование различных типов речевых высказываний у детей с синдромом Дауна

Филатова А.В.

магистрант,

*факультет «Клиническая и специальная психология»,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: filatova-aljona-af@mail.ru*

Тишина Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент,

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
e-mail: tishinala@mgppu.ru*

Ключевые слова: связная речь, синдром Дауна, рассказ, коммуникативные навыки, речевые навыки

Планирование комплексной работы с детьми с различными типами дизонтогенеза является неотъемлемым структурным компонентом коррекционного звена. Уточнение представлений о сформированности навыков связного и содержательно изложения мысли представляется важным направлением с позиции изучения состояния устных высказываний обучающихся [1, 2]. Возможность коммуницировать с другими людьми, задавать вопросы, поэтапно излагать свои мысли и другие виды деятельности, задействующие вербальные компоненты, осуществляются посредством связной речи.

Особенно актуальным в парадигме специального образования остается вопрос формирования связных высказываний у детей с разной степенью речевого недоразвития. Дети с синдромом Дауна часто сталкиваются с проблемами речевого общения, особенно это ощущается в школьном возрасте, когда, привычная ребенку среда меняется, и появляется необходимость строить коммуникацию со своими сверстниками и учителями. У детей с рассматриваемой синдромальной патологией отмечается задержка речевого развития, затрагивающая все компоненты языковой системы. Обучающимся трудно формулировать просьбы, рассказывать о событиях, которые с ними произошли. В основе этих трудностей лежит недоразвитие мыслительных операций и неточность подбора языковых средств. Н.В. Попова [3] отмечала, что у детей с синдромом Дауна нарушены непосредственно сами операции порождения речевых высказываний как в смысловом, так и в речевом плане. Для построения связного высказывания детям с синдромом Дауна необходима обучающая направленность деятельности.

У обучающихся рассматриваемой синдромальной патологией отмечается вариативность в возможностях овладения навыками вербальной коммуникации в связи со степенью когнитивных и физиологических проявлений дизонтогенеза[4]. Интеллектуальные нарушения выступают первичным нарушением по отношению к недоразвитию речевой деятельности. Определение механизмов и структурных компонентов нарушения позволяет детализировать содержательность направлений работы и обратить внимание на компенсаторные возможности.

Для более подробного изучения вопроса состояния связной речевой деятельности у младших школьников с синдромом Дауна нами было проведено эмпирическое исследование, состоящее из двух диагностических блоков. *Первый блок* был направлен на изучение состояния и качества речевых высказываний, изучалась сформированность вопросно-ответной формы речи, наполняемость речевых выражений, умение самостоятельно составлять рассказы повествовательного характера по серии сюжетных картин, также анализировались возможности программирования и оформления рассказа. Согласно основанию Л.С. Выготского о том, что речь на определенном этапе развития ребенка обретает мыслительный характер, а мышление становится речевым, за основу диагностических заданий *второго блока* нами были взяты задания, направленные на изучение умения устанавливать причинно-следственные связи между ситуативными картинками, уделялось особое внимание сформированности навыков зрительного анализа изображений, умению находить и объяснять логические ошибки.

Основу разработанной программы эксперимента составили методики психолингвистического исследования связной речи, многоязычной оценки повествования, психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Методики были адаптированы с учетом когнитивных особенностей развития детей.

Изучение речевой составляющей началось с выполнения коммуникативных заданий, где отмечалось фактическое отсутствие развернутых ответов детей на вопросы педагога. При составлении вопросов по картинке практически все обучающиеся прибегали к комментированию того, что изображено, большая часть школьников не смогла самостоятельно сформулировать вопрос. По нашему мнению, такой вид работы требует особого внимания специалистов, т.к. навыки построения вопросов лежат не только в основе диалогической речи, но и необходимы при решении математических задач и вопросов бытовой направленности[5]. В задании на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам мы обращали внимание на лексическо-грамматическую оформленность предложений, составленных детьми. Основные ошибки были связаны с недостаточным анализом ситуаций, изображенных

на картинке. Картинка с изображением двух действующих лиц вызвала трудности у большей части обучающихся, дети испытывали сложности в установлении связи между людьми и направленности совершаемых ими действий. Для наглядности рассмотрим рисунки, которые демонстрируют количественные показатели выполнения диагностического задания, направленного на исследование восприятия изображений и качество речевой продукции (рис 1,2).

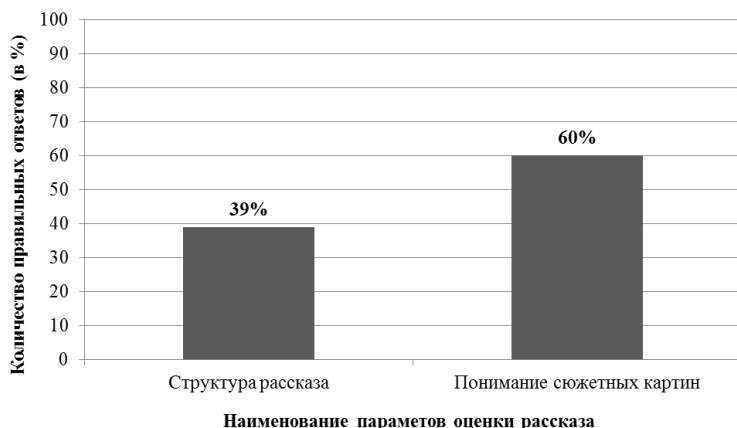


Рис. 1. Качество наполняемости рассказа и понимания событий по серии сюжетных картин (в %)

Полученные результаты наглядно демонстрируют соотношение умения анализировать ситуацию и описывать ее путем использования лексических средств языка. Наибольшие трудности возникли при ответах на вопросы, которые требовали подключения процессов воображения, когда ребенку нужно было попробовать представить, что может произойти с героями истории, изображенной на картинках, спустя какое-то время. Также прослеживались значительные трудности при ответах на вопросы, которые были направлены на понимание чувств и причин психических состояний героев, например, вопросы: «Представь, что мальчик заметил собаку, как он себя почувствует?», «Будут ли мальчик и собака друзьями?».

Показатели структуры и наполняемости, составляемого детьми рассказа, представлены на рисунке 2. Аграмматизмы в речи встречались у большей части обучающихся, что отражалось на связности устного изложения. Описывая ситуации, изображенные на картинке, дети чаще прибегали к озвучиванию результатов, без опоры на цель какого-либо действия. Отмечалось использование детьми простого перечисления

знакомых ребенку изображений, неадекватное употребление слов в разных видах контекста, замена слов жестами и междометиями, пропуски смысловых звеньев, а также недостаточный объем предикативного и адъективного словарей.



Рис. 2. Качество оформления рассказа по серии сюжетных картин (в %)

Исходя из анализа задания, можно сделать вывод, что у детей нашей экспериментальной группы наблюдается недостаточный уровень сформированности связной речи, что требует работы во всех направлениях: от восприятия и понимания изображений до лексической и грамматической оформленности рассказа. По результатам констатирующего эксперимента была выделена группа детей, имеющих минимальный уровень сформированности речевых высказываний и недостаточную степень развития мыслительных процессов. Для планирования и построения коррекционной работы в рамках формирования навыка составления рассказа нами были разработаны направления работы с описанием задач, инструкций, также представленных содержанием.

Для построения эффективной коррекционной работы нами были предложены следующие последовательные направления работы: *формирование предпосылок к рассказыванию, формирование базовых компетенций, совершенствование связности и последовательности изложения.*

Формирование предпосылок к рассказыванию является первоочередной работой, в которую, исходя из результатов диагностики мы включили задачи по расширению объема слуховой памяти, формированию навыков зрительного анализа и синтеза, развитию мыслительных операций, формированию вопросно-ответной формы речи,

установлению причинно-следственных связей между явлениями. Комплексный подход к реализации этих задач позволил нам продумать набор упражнений, которые играют важную роль в формировании навыка составления связного рассказа.

Таким образом, разработка комплекса коррекционных заданий с учетом особенностей обучающихся с синдромом Дауна позволит педагогам и родителям сделать работу по формированию различных типов речевых высказываний более эффективной и увлекательной для самих детей.

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. *Баблумова М.Е.* Педагогические условия формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью // *Медико-социальная экспертиза и реабилитация.* 2014. № 1. С. 22.
3. *Кумин Л.* Дети с синдромом Дауна: их особенности, влияющие на развитие речи (Ч. 1) [Электронный ресурс] / под ред. Н. Баженовой; перевод и реферирование О. Лисенковой.
4. *Попова Н.В.* Выявление состояния устной речи у младших школьников с синдромом Дауна // *Интегративные тенденции в медицине и образовании.* – 2015. – Т. 3. – С. 76–81.
5. *Филатова А.В., Тишина Л.А.* Специфика формирования номинативного словаря у обучающихся с синдромом Дауна / *Центральные механизмы речи. Сборник материалов X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции им. проф. Н.Н. Трауготт.* // Под общей редакцией Е.И. Гальперинной. Санкт-Петербург, 2022. С. 146.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в предоставлении базы для проведения исследования некоммерческую организацию «Благотворительный-фонд "ДаунсайдАп"».

Formation of different types of speech utterances in children with Down syndrome

Filatova A.V.

*Undergraduate student,
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
e-mail: filatova-aljona-af@mail.ru*

Tishina L.A.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
e-mail: tishinala@mgppu.ru*

Keywords: connected speech, Down syndrome, storytelling, communication skills, speech skills

Методика изучения уровня сформированности цифровой грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью

Чигирь Т.К.

соискатель, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (УО БГПУ им. М. Танка), г. Минск, Беларусь
e-mail: tatyana_chigr@mail.ru

Ключевые слова: цифровая грамотность, учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью, диагностический инструментарий

Анализ современных исследований и публикаций показал, что в вопросе изучения цифровой грамотности и определения ее структуры существуют определенные научные и методические наработки. Вместе с тем, методике изучения уровня сформированности цифровой грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью не уделяется достаточного внимания.

Рассмотрим содержание концепта «цифровая грамотность учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью» на основе анализа понятия, предложенного Н.С. Кожановой [1, с. 93]. Под цифровой грамотностью учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью мы будем понимать комплекс элементарных знаний и умений междисциплинарного характера в области безопасного цифрового потребления, а также способность применять их на практике на основе усвоенных алгоритмов деятельности для решения повседневных задач.

Результаты проведенного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Содержание концепта «цифровая грамотность учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью»

Какой объект необходимо охарактеризовать?	цифровую грамотность учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью
В какую большую систему входит объект?	«грамотность» – «функциональная грамотность» – «цифровая грамотность»
Каково назначение данного объекта в этой системе?	определяется освоением компонентов объекта (мотивационного, знаниевого (теоретического) и практического (деятельностного)) для безопасного решения повседневных задач в цифровой среде в постоянно изменяющихся условиях
Какими свойствами должен обладать объект действительности для выполнения своего	<ul style="list-style-type: none">• изменчивость, т. е. объект не является статичным, постоянно развивается;• контекстность – моделирует реальную, жизненную ситуацию;

назначения в этой системе?	<ul style="list-style-type: none">• последовательность (алгоритмизация деятельности) – пошаговое выполнение последовательных действий с цифровыми устройствами, использование доступных методов и приемов для формирования объекта
Каковы признаки (свойства) объекта?	<ul style="list-style-type: none">• учитывает особые образовательные потребности учащихся (общие, специфические);• определяет доступный объем содержания компонентов объекта;• определяет оптимальные методы и приемы для формирования объекта
Каковы назначения каждого элемента?	<ul style="list-style-type: none">• определяет содержание, средства, методы и приемы формирования теоретического компонента;• определяет содержание, средства, методы и приемы формирования практического компонента;• определяет средства, методы и приемы формирования объекта с ориентацией на контекстность ситуации в изменяющихся условиях;• определяет личностную значимость объекта для решения бытовых задач
Какова исходная форма объекта?	комплекс элементарных знаний о возможностях использования цифровых устройств в жизнедеятельности человека и умений безопасного применения доступных цифровых инструментов для решения повседневных задач
Какова развитая форма объекта?	перечень научно обоснованных компонентов объекта, обеспечивающих возможности формирования у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью

В структуре цифровой грамотности учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью выделяются следующие компоненты: мотивационный, когнитивный (содержательный) и деятельностный. Они логически взаимосвязаны и служат основой для оценки, формирования и развития цифровой грамотности у учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью.

Предложенное понимание структуры цифровой грамотности позволяет определить в качестве критериев оценки сформированность следующих составляющих:

- объективной (когнитивный и деятельностный компоненты);
- субъективной (мотивационный компонент).

Уровни сформированности цифровой грамотности определяются путем измерения сформированности компонентов объективной составляющей и степенью проявления компонентов субъективной составляющей.

Путем кластерного анализа выявляются уровни сформированности цифровой грамотности: критический, низкий, средний, высокий.

В силу того, что цифровая грамотность предполагает широкий круг знаний и умений в области цифрового потребления, возникла необходимость определения комплекса элементарных (посильных большинству учащихся данной категории) знаний и умений. Соответствующий отбор был осуществлен на основе изучения специальной литературы и учебной программы по учебному предмету «Элементы компьютерной грамоты» для учащихся специальных школ.

Когнитивный компонент, отражающий уровень знаний о содержании грамотности (понятия, инструменты, безопасные алгоритмы выполнения действий) характеризуется с помощью следующих показателей: правильность ответов и количество самостоятельно правильных ответов.

Сформированность когнитивного компонента изучается с помощью адаптированного опросника для учащихся (Г.В. Солдатова, Е.Ю. Зотова, А.И. Чекалина, О.С. Гостимская) [121, с. 148], выполнения авторского варианта тестовых заданий.

Опросник был адаптирован с учетом особенностей развития учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: сокращено количество вопросов, сложные для понимания понятия «часто», «редко» были заменены на более конкретные «до 5 раз в день», выражение «я живу в интернете» на «все время в интернете» и т.д., добавлен вопрос про использование мессенджеров «Вайбер», «Телеграмм».

Авторские тестовые задания направлены на выявление знаний:

1. *о названиях и сущности объектов:*

Задание 1. Тебе необходимо создать пароль для своей странички в социальной сети. Определи, какой пароль будет надежным (Выбери один ответ).

- a) твоё имя или фамилия
- b) твоё дата рождения
- c) кличка любимого питомца
- d) произвольный набор символов, состоящий из латинских букв, специальных символов и цифр.

Задание 2. Называть файл лучше всего ... (Выбери один ответ).

- a) о чём искал
- b) своим именем
- c) по содержанию файла
- d) цифрами по порядку

2. *о действиях в цифровом пространстве:*

Задание 1. Незнакомец в социальной сети просит тебя прислать ему свою фотографию. Твои действия? (Выбери один ответ).

- a) пришлю ему свою фотографию
- b) пришлю ему чужую фотографию
- c) не буду ничего присылать
- d) перестану с ним общаться

Задание 2. В социальной сети тебе пришло сообщение с нехорошими словами. Что ты сделаешь?

- a) отвечу такими же словами
- b) не буду отвечать
- c) напишу, что так нельзя писать
- d) расскажу об этом родителям

Деятельностный компонент, отражающий уровень реализации знаний и умений в деятельности, изучается на основе следующих показателей:

- корректность (правильность) выполнения действий – соответствие эталонному образцу действия или совокупности действий, правил, приводящих к заданному результату.
- последовательность – соблюдение пошаговой программы выполнения действий по решению предложенной задачи.
- вариативность (изменчивость) – использование различных способов решения задач.

С целью изучения деятельностного компонента используется метод наблюдения и выполнение практических работ.

Практические работы направлены на выявление элементарных умений:

1. работы с персональным компьютером и цифровыми устройствами (основные приемы работы с манипулятором «мышь», работы с клавиатурой и т.д.);
2. работы в текстовом редакторе Microsoft Word;
3. обработки аудио- и видеoinформации, работы в графическом редакторе;
4. работы с ресурсами сети Интернет.

Для фиксации результатов выполняемых работ были разработаны диагностические карты. Образец диагностической карты представлен в таблице 2.

Сформированность субъективной составляющей определяется характером преобладающих мотивов деятельности учащихся по проявлению грамотности.

С целью изучения субъективной составляющей цифровой грамотности используется адаптированная методика выявления «осознанности различных компонентов мотива» (А.В. Ермолин, Е.П. Ильин) [3, с. 363], методика «Лесенка побуждений» (А.И. Божович, И.К. Маркова) [4, с. 87].

Таблица 2

Диагностическая карта

учащиеся	Технология обработки аудио- и видеoinформации, работа в графическом редакторе				
	просмотр аудио- и видео-файлов	запись аудио- и видео-файлов	использование инструментов графического редактора для создания и редактирования изображений	сохранение и загрузка изображения	общая оценка

Условные обозначения: «К» – корректность, «П» – последовательность, «В» – вариативность. При неправильном выполнении – записываются особенности выполнения.

Диагностические задания, входящие в состав методики изучения уровня сформированности цифровой грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью позволяют изучить знания и умения, а также мотивы в области цифрового потребления.

Литература

1. *Кожанова Н.С.* Определение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-osobyh-obrazovatelnyh-potrebnostey-obuchayuschih-sya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/viewer> (дата обращения: 27.09.2024).
2. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / Г.В. Солдатова [и др.] // под ред. Г.В. Солдатова. М., 2011. – 169 с.
3. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002–512 с.
4. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин [и др.] – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

Благодарности. Автор выражает благодарность в сборе данных для исследования научного руководителя, доктора педагогических наук, профессора Т.В. Лисовскую.

The methodology of studying the level of digital literacy formation in students with mild intellectual disability

Chigir T.K.

the applicant,

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank

(UO BSPU named after M. Tank), Minsk, Belarus

e-mail: tatyana_chigr@mail.r

Keywords: digital literacy, students with mild intellectual disability,
diagnostic tools

Осведомленность родителей детей с расстройствами аутистического спектра об особенностях данного заболевания

Шелестова А.Д.

студент,

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

e-mail: asya.sovenok@gmail.com

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра (РАС), родители детей с расстройствами аутистического спектра

В последние годы расстройства аутистического спектра привлекают внимание многих ученых. Вопрос распространенности РАС (расстройств аутистического спектра) сейчас является дискуссионным для научного сообщества, получено много данных, свидетельствующих об увеличении частоты встречаемости диагноза. Данный диагноз встречается у детей все чаще, что может быть связано как с привлечением внимания к проблеме аутизма и повышения осведомленности о его проявлениях, так и с «гипердиагностикой». Ее причиной может являться неопределенное содержание аутизма. Трудно доказать этиопатогенез психических нарушений на основе «социальной» диагностики [3]. За аутизм могут принимать шизоидную акцентуацию личности, которая может проявляться в норме, раннюю шизофрению, задержки психического развития. Данный диагноз зачастую ставится детям с «аутистически подобным поведением при ранних резидуально-органических поражениях ЦНС, при затяжных невротических, циклотимных и циклотимоподобных депрессиях, возникших в младенческом и младшем дошкольном возрасте» [2].

Изучение аутизма началось еще в XIX веке, но тогда диагноз связывали с шизофренией. На данный момент эта концепция устарела. В 1943 году Л. Каннер изучил 11 детей, у которых наблюдались такие проявления, как низкий уровень социальной адаптации и недостаточный интерес к окружающим событиям. Почти в то же самое время, годом позже, Г. Аспергер исследовал мальчиков с похожей симптоматикой и отразил результаты в своей публикации «Аутистические психопаты в детском возрасте». Именно с этими учеными связаны два наиболее часто встречающихся диагноза: синдром Каннера и синдром Аспергера.

Синдром Каннера (или ранний детский аутизм) входит в МКБ-10 и характеризуется проблемами с коммуникацией, задержкой речевого развития, наличием специальных интересов, отсутствием разделенного интереса, взгляда глаза в глаза, нарушением питания, аутоагрессией и др.

Синдром Аспергера также входит в МКБ-10, но в данном случае у детей не наблюдается интеллектуальных нарушений и критических проблем в социализации. При синдроме Аспергера проявляются такие симптомы, как нераспознавание социального контекста, сложность понимания своих и чужих эмоций, специальные интересы, повторяющееся поведение, сенсорная перегрузка и др.

Важно понимать, что в современном понимании расстройства аутистического спектра – это очень широкий спектр самых разных состояний и симптомов, которые при одном и том же диагнозе у каждого могут проявляться в разной степени выраженности. Этот вопрос остается дискуссионным.

В данной работе хотелось бы осветить проблему недостаточной осведомленности родителей и педагогов о проявлениях аутизма у детей, что приводит к неэффективной коммуникации, конфликтам, депрессивному состоянию родителей. Перечисленные факторы снижают эффективность обучения и психологического сопровождения детей с аутизмом в системе образования. В дополнение к этому на данный момент вокруг РАС существует множество предрассудков, что является актуальной проблемой и препятствует эффективному выполнению коррекционно-развивающей работы, рекомендаций специалистов.

Нами были проанализированы современные отечественные исследования, касаемо поднятого вопроса. Обобщая данные, полученные авторами, можно выделить несколько важных пунктов:

- 1) большинство (52,3%) опрошенных родителей детей с РАС оценивают свои знания как недостаточно удовлетворительные, четверть (24,6%) родителей вовсе сообщили об отсутствии объективных знаний об аутизме у детей [1];
- 2) большинство (81,5%) опрошенных родителей хотели бы получать информацию о том, как взаимодействовать со своим ребенком [1];
- 3) большинство родителей открыты к взаимодействию со специалистами [1,4];
- 4) родители считают сопровождение их детей в системе дошкольного образования недостаточно удовлетворительным [4];
- 5) уровень осведомленности родителей об аутизме часто не позволяет объективно оценить ситуацию, правильно сформулировать запрос, обеспечить эффективное взаимодействие со специалистами [5];
- 6) несовершенство современной трактовки РАС препятствует развитию практической помощи семьям [5].

Таким образом, подводя итоги, отметим важность конструктивного сотрудничества детей с аутизмом, их родителей и специалистов системы образования. Низкая осведомленность о проблемах РАС может приводить к трудностям при сотрудничестве родителей со специалистами.

Низкая информированность родителей об особенностях коррекционной работы с детьми с РАС приводит к неполному пониманию важности выполнения рекомендаций специалистов. Кроме того, недостаточная просветительская работа, проведенная с педагогами, работающими с детьми с РАС, может приводить к большей стигматизации ученика с РАС и его семьи в условиях школьного обучения.

Поэтому, отметим важность просветительской деятельности, ведь именно она способна развеять укоренившиеся мифы и помочь родителям, педагогам и дефектологам эффективнее работать над проблемой, говоря на одном языке.

Литература

1. *Богачева О.И., Иванов М.В., Симашкова Н.В.* Осведомленность родителей о заболевании детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития, 2019. Т. 17. № 4 (65). С. 3–11. doi: 10.17759/autdd.2019170401
2. *Иовчук Н.М., Северный А.А.* Современные проблемы диагностики аутизма [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 5. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Iovchuk_Severniy (дата обращения: 27.09.2024)
3. *Каган В.Е.* Эпидемия детского аутизма? Libr.Autism.ru, 2003
4. *Морозова С.С., Тарасова Н.В., Чигрина С.Г.* Исследование отношения родителей детей с аутизмом к дошкольному образованию // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 2. С. 7–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210202>
5. *Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И.* Исследование отношения родителей к особенностям развития своих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 4. С. 32–39. DOI:10.17759/autdd.2021190404

Awareness of parents of children with autism spectrum disorders about the features of this disease

Shelestova A.D.

PhD student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: asya.sovenok@gmail.com

Keywords: autism, autism spectrum disorders (ASD), parents of children with autism spectrum disorders

Использование ресурсов МЭШ для реализации адаптированных основных общеобразовательных программ образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями (вариант 8.4.)

Шумакова Н.С.

*Аспирант института специального образования и психологии,
Государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Место работы: ГКОУ Школа № 2124
«Центр развития и коррекции»
e-mail: nad9516@yandex.ru*

Ключевые слова: обучение детей с ОВЗ, дети с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра, Московская электронная школа

Введение. Формирование единого образовательного пространства, стирание границ между специальным и массовым образованием создают новые возможности для реализации образовательного потенциала обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Для детей с ограниченными возможностями здоровья, вне зависимости от тяжести и выраженности нарушений важно реализовать индивидуальные образовательные маршруты, которые способствуют социализации, адаптации и успешному усвоению школьной программы. Для практической реализации возможностей каждому обучающемуся нужна доступная образовательная среда, отвечающая его потребностям и возможностям. Московский городской проект МЭШ («Московская электронная школа»), созданный в 2016 году, – это проект для учителей, детей и родителей, направленный на создание высокотехнологичной образовательной среды в школах города Москвы. Проект «Московская электронная школа» предоставляет педагогам доступ к единой базе данных. Он включает 232 электронных учебника, свыше 10 тысяч тестов, шесть виртуальных лабораторий, более 70 тысяч приложений и более 20 тысяч электронных сценариев уроков [3].

Интерес специалистов в сфере специального образования к использованию электронных образовательных технологий в России носит нарастающий характер. Исследователи информационного контента в специальном образовании (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская и др) представили результаты научных исследований, посвящённые роли и месту информационных технологий в образовании

детей с особыми образовательными потребностями. Ими доказано, что использование информационных технологий повышает мотивацию обучающихся, активизирует познавательную деятельность, улучшает восприятие учебного материала, демонстрирует учителю, какие виды помощи необходимы каждому ученику [2].

Международный эксперт в области инклюзивного образования Д. Митчелл [4] утверждал, что «успех современного образования зависит от того, рассматривается ли оно как часть системы, в которой школа является звеном более крупной системы(общества)». Он вывел «формулу», в которую входит пять обязательных компонентов: право на образование, адаптированная среда, адаптированное обучение со специальными цифровыми и дидактическими средствами, адаптированный учебный план и адаптированная оценка. Д.Рихлер, председатель международного альянса инвалидов, подчеркнула, что изменение самой системы образования, с целью ее приспособления к индивидуальным потребностям и способам обучения детей с особыми потребностями ведёт к динамической прогрессивной картине развития личности учащихся [4].

Таким образом, с использованием различных программ создаётся специальное образовательное пространство, стимулирующее собственную познавательную и речевую активность ребёнка, необходимую для формирования представления о себе и мире вокруг.

Отсутствие научно подтверждённых данных о возможностях и ограничениях использования ресурсов МЭШ в обучении детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития подчёркивает актуальность изучения этой проблемы. В библиотеке МЭШ конструкторе сценариев урока отсутствуют рабочие тетради, учебники для образовательных организаций реализующих АООП по варианту 8.4.

Несмотря на высокий интерес педагогов к использованию современных электронных средств в образовательном пространстве для детей с тяжёлыми множественными нарушениями, отмечается недостаточность научно-методической литературы, в которой представлены возможности использования электронных средств, отсутствуют адаптированные материалы(рабочие листы) по реализации МЭШ для школьников с тяжёлыми множественными нарушениями развития при использовании данного ресурса.

В связи с временной необходимостью перехода на дистанционное обучение детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС), усилилась потребность в разработке занятий с применением компьютерных технологий. Например, статья Гусевой Н.Ю., Пискаревой О.С. «Применение дистанционных технологий в обучении детей с расстройствами аутистического спектра».Поскольку для этих целей нет готовых

методических продуктов, на базе РРЦ был разработан комплекс занятий с использованием компьютерных технологий. Педагоги РРЦ на платформе google class разработали страницу с интерактивными заданиями для детей с учетом задач, поставленных в индивидуальных программах коррекционной работы. Задания были сформированы в программе PowerPoint, которая имеет достаточный технический ресурс для обеспечения не только презентации урока, но и возможности ответов учеников. Большинство заданий разработано в форме тестов с усиленным компонентом визуальной поддержки.

Ниже приведены варианты упражнения на развитие мышления «четвертый лишний». Для многих детей, имеющих РАС, является затруднительным даже понимание задания, а точнее, инструкции к нему. В связи с этим на пропедевтическом этапе данное упражнение содержало серию вопросов с очевидными ответами (рис. 5). После освоения задания на пропедевтическом этапе ребенок переходил к следующему уровню задания, предполагающему использование ребенком логического мышления (рис. 6).

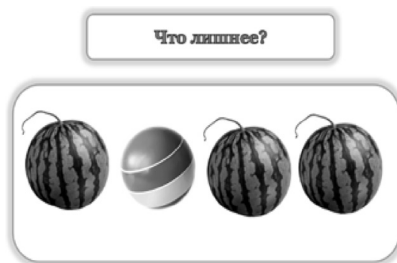


Рис. 5. Пропедевтический этап



Рис. 6. Основной этап упражнения «Четвертый лишний»

Цель исследования: определение эффективности использования МЭШ у детей с РАС и интеллектуальными нарушениями в процессе обучения и разработка методического обеспечения.

Мы проводили исследование с учениками 1-ых классов с РАС и интеллектуальными нарушениями, обучающихся по варианту АООП 8.4. Приняли участие 16 обучающихся.

В качестве основного метода исследования использовалось моделирование сценариев и проведение уроков с применением ресурсов МЭШ. Создание приложений, сценариев урока по темам КТП учебного предмета «Математическое представление».

Для правильного составления информационного контента при подготовке сценариев уроков учитывался ряд требований. Основные

принципы, положенные в основу построения сценария урока: системный, деятельностный подход, игровая форма обучения, интерактивность, полисенсорное воздействие, при котором слуховое восприятие информации сочетается с опорой на зрительный контроль, что позволяет задействовать сохраненные анализаторы и способствует активации компенсаторных механизмов [1].

Содержание сценариев должно соответствовать требованиям ФГОС к результатам обучения, примерной основной образовательной программе начального образования, возрастным особенностям обучающихся. Должно быть представлено чередование видов деятельности (не менее 5); наличие в сценарии видео и (или) аудиозаписей, одно интерактивное задание, тестовое задание, задания, обеспечивающие применение полученных знаний в практической деятельности; задания позволяющие организовать групповую деятельность обучающихся и коммуникацию; задания на самопроверку.

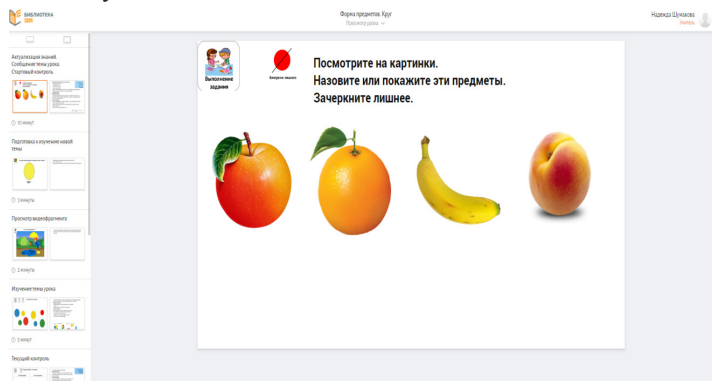
Формы и место использования сценария на занятии зависят от его содержания, цели, которую ставит учитель. Практика позволяет выделить наиболее эффективные приёмы применения таких контентов для усвоения нового лексического или грамматического материала, иллюстрирования разнообразными наглядными средствами.

Содержание всех сценариев включает материал для учителя, индивидуальный для ученика и для класса в целом. Конструктор построения информационного контента даёт схематичное изображение учебного материала, представленного в виде отдельных ячеек. Они включают: текст, таблицы, схемы, рисунки, иллюстрации, видео, звуковые фрагменты.

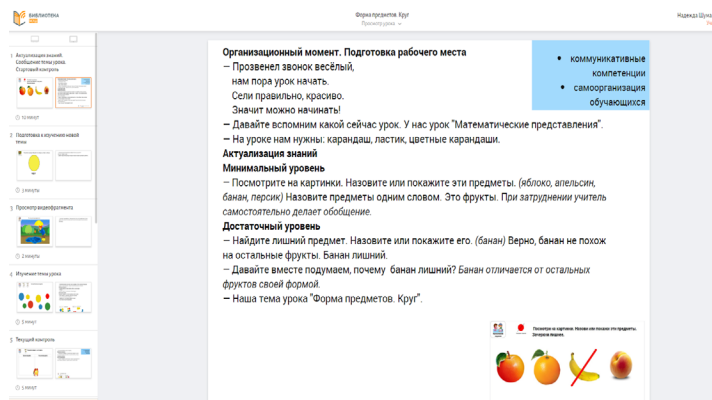
В процессе эксперимента нами были выделены особенности использования средств с данной категорией детей. Например, на уроке математических представлений дети не концентрировали внимание на визуальном примере интерактивной доски, видео транслируемый материал способствовал расфокусировке и переключению внимания, дети не концентрировались на конкретном задании (пример на экране требовалось найти 2 зайцев, при нахождении нужно было достать из коробки, лежащей на парте, 2 изображения тех же зайцев и положить напротив себя, сличив эталоны единиц и соотнеся их плоскостное изображение на экране с реальным на предметах). При использовании интерактивной доски в предъявлении предметного материала поставленные задачи данной категории детей не способствовали продуктивности к обучению.

Пример сценария разработанный совместно с Артецкой А.В. тема урока: «Геометрические фигуры.Круг» для АООП ВАРИАНТ 8.4. 1 класс(1 год обучения).

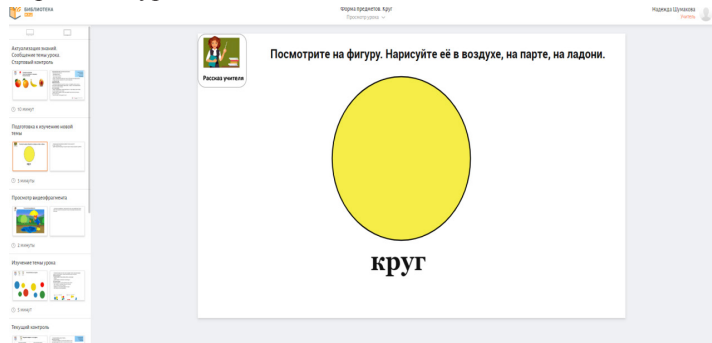
Планшет ученика.



Далее представлен планшет учителя.

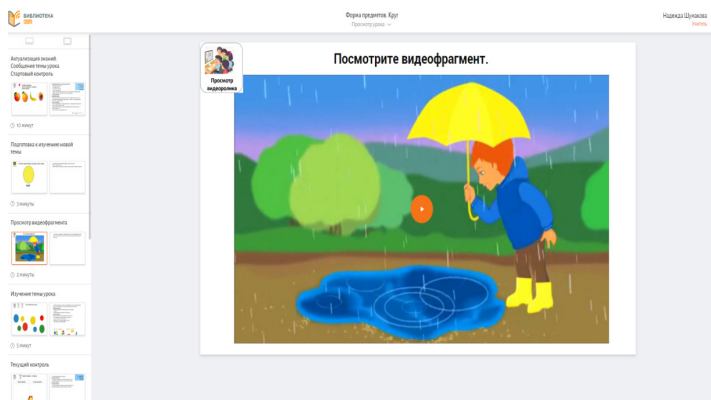


Второй этап урока.

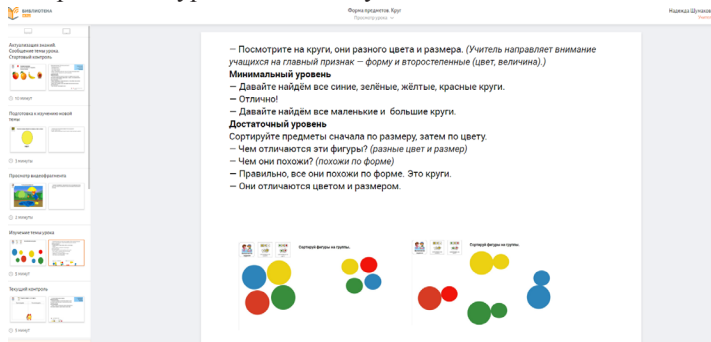


Учитель спрашивает у учеников: где мы можем встретить круг в нашей жизни?

Третий этап урока. Планшет ученика.



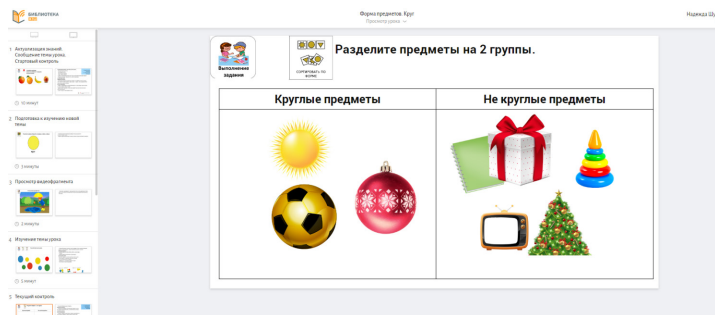
Четвертый этап урока. Планшет ученика.



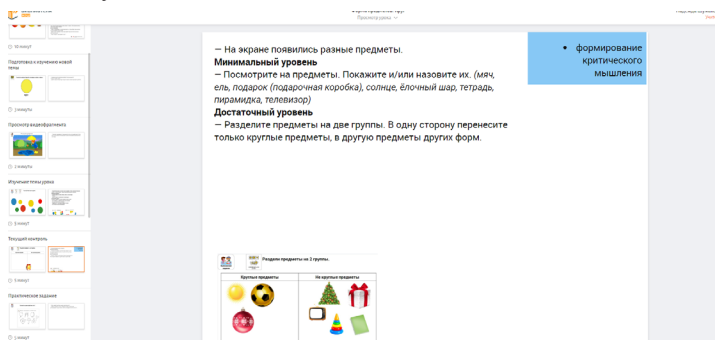
Планшет учителя



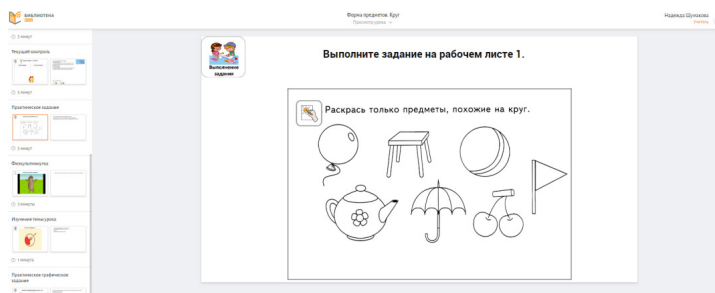
Пятый этап урока. Планшет ученика.



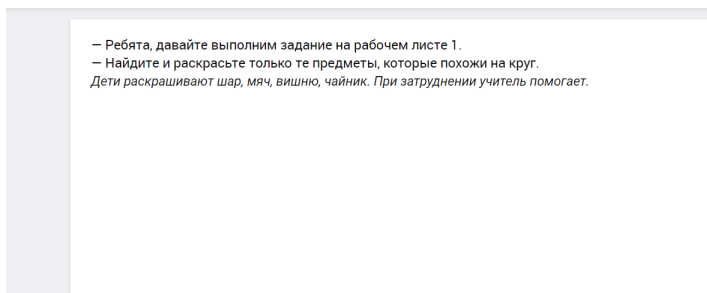
Планшет учителя.



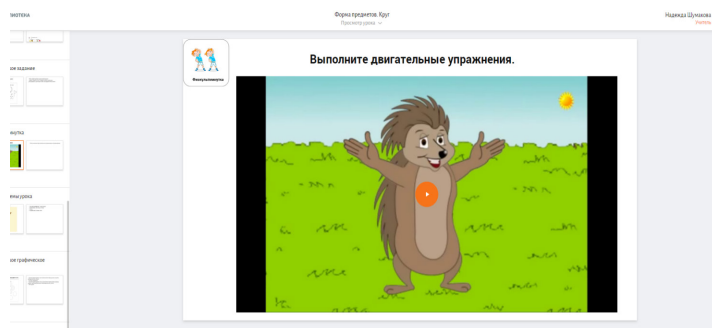
Шестой этап. Планшет ученика.



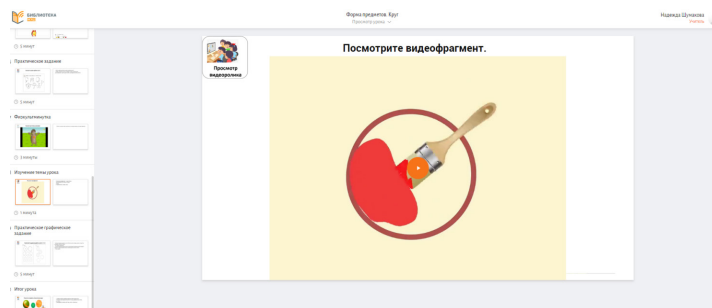
Планшет учителя.



Седьмой этап. Планшет ученика.



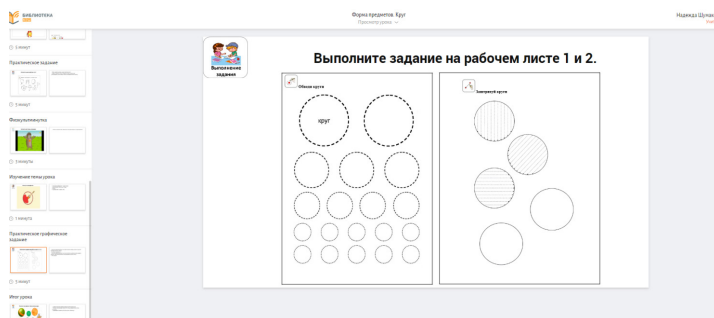
Этап восьмой. Планшет ученика



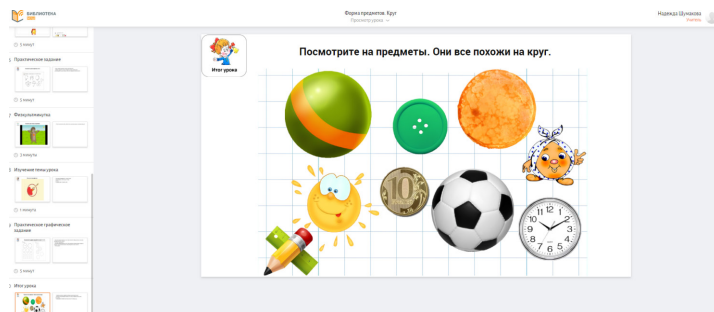
Планшет учителя.

- Посмотрите видеофрагмент. Так рисуется круг. давайте обведем круг пальцем.отлично!
- У круга нет углов, его можно катить.

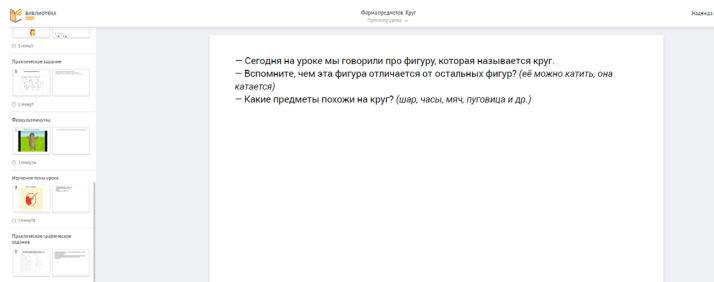
Этап девятый. планшет ученика.



Этап 10. Планшет ученика.



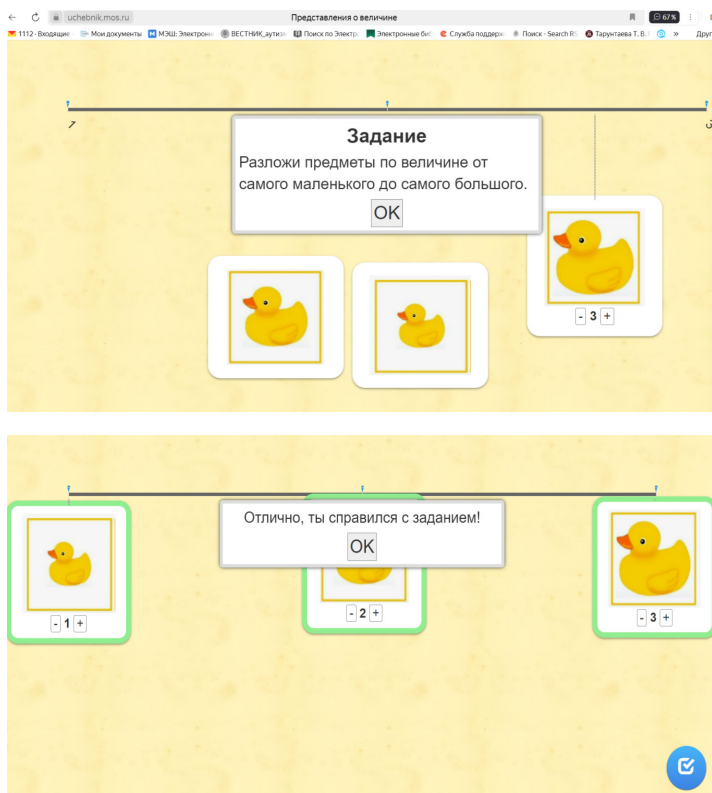
Планшет учителя.



Данный сценарий урока может изменяться под конкретного ученика, если необходимо увеличить (уменьшить) шрифт, или выделить цветом важные фрагменты урока. В видео фрагмент вставить любимого героя из мультфильма ребенка.

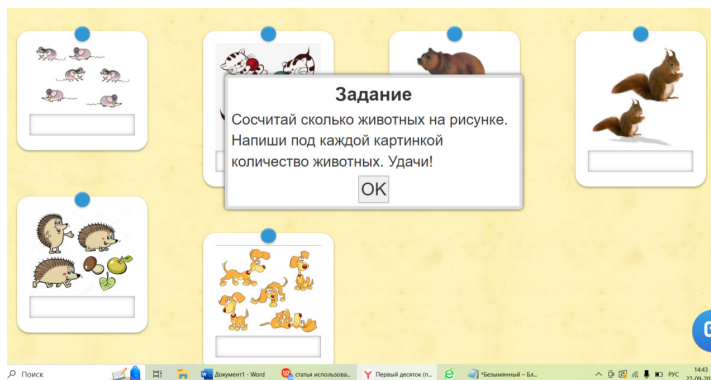
Условия работы с компьютером: умение пользоваться мышкой, Если в классе 5 человек, мы можем дать задания по уровням: например задание на 6 этапе урока «Обведи круг» один дать ребенку, другим детям много кругов, а третьему ребенку дать много кругов и разного размера обвести нужно. Если у ребенка нарушения моторики, можно предложить наклеить круг.

Приложение на тему: «Представления о величине».



Данное приложение мы используем на уроках, обучающимся нравится выполнять. У ребенка с РАС (Серёжа) сверхинтерес «утки», он их сравнивает.

Приложение для закрепления порядкового счета, «Посчитай животных, напиши сколько». Ребенок считает животных, вбивает на клавиатуре нужную цифру.



Итогом нашего исследования стало: благодаря использованию ресурсов МЭШ у обучающихся мотивация повысилась, интерес к урокам математические представления вырос, ниже стала истощаемость.

Задачей педагога является не только подготовка сценария предметной области к уроку с использованием в Библиотеке МЭШ освоенного детьми материала, но и подготовка домашнего задания. При необходимости учитель может взять из библиотеки подходящий сценарий и воспользоваться им на своем уроке, что выгодно экономит время при подготовке уроков, а также обеспечивает наглядность, практико-ориентированность урока в целом.

Литература

1. Афанасьева Ю.А, Гравицкая Е.Г., Миронова А.В. Ресурсы и сервисы «Московской электронной школы» для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Проблемы современного педагогического образования. 2022 № 76–1. – С. 33
2. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: автореф. дис. д.п.н.: Кукушкина Ольга Ильинична. – 2005. – 54–70 с.
3. «Московская электронная школа» как инструмент равного доступа к образованию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью Афанасьева Ю.А., Величенкова О.А., Гравицкая Е.Г., Григоренко Н.Ю., Журавлева Ж.И., Мануйлова В.В., Миронова А.В., Павлова А.С., Парамонова Г.В., Попова Т.М., Приходько О.Г., Титова О.В., Томсон В.А., Тюрина Н.Ш. Учебно-методическое пособие / Москва, 2021.

4. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве): Главы из книги: пер. Анিকেев И.С., Борисова Н.В. М.: Перспектива, 2009.
5. Педагогика и психология детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Яковлева И.М., Браткова М.В., Караневская О.В., Титова О.В., Афанасьева Ю.А. Сер. Высшее образование: Бакалавриат. 2023.

**The use of MES resources for the implementation
of adapted basic general education programs
for students with autism spectrum disorders
and intellectual disabilities (option 8.4.)**

Nadezhda S.S.

*Postgraduate student at the Institute
of Special Education and Psychology,
State Autonomous Educational Institution
of Higher Education of the city of Moscow
«Moscow City Pedagogical University»
Place of work: GKOU School No.2124
«Center for Development and Correction»
e-mail: nad9516@yandex.ru*

Особенности поведенческих нарушений и их коррекция у детей с ограниченными возможностями здоровья

Янтовская Н.С.

магистрант,

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

e-mail: negoodno@gmail.com

Басилова Т.А.

кандидат психологических наук,

*профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии
факультета клинической и специальной психологии,*

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

e-mail: basilovata@mgppu.ru

Ключевые слова: нарушение поведения у подростков, диагностика нарушенного поведения, оценки родителей и специалистов

Нарушенное поведение является проблемой не только ребенка, но и всех субъектов взаимодействующих с ним – родителей, учителей и воспитателей, сверстников, государства и общества в целом [2]. Изучая понятие «поведение» через призму разнообразных научных дисциплин, можно так обозначить его ключевые свойства:

- ответная реакция или комплекс реакций организма на воздействия внешней среды;
- процесс взаимодействия с окружающей средой;
- ряд действий, целью которых является изменение текущей ситуации;
- характерно как для индивида, так и для группы людей.

В педагогическом подходе нарушение поведения – это отклонение от нормы внешне наблюдаемых действий, в которых реализуется внутренняя мотивация человека. Они могут проявляться как в практических действиях (реальное нарушение поведения), так и в высказываниях, суждениях (словесные нарушения поведения) [3].

Особое значение для специального и инклюзивного обучения имеет диагностическое изучение и коррекция нарушенного поведения у детей с особыми образовательными потребностями (ООП).

У детей с ООП нарушенное поведение встречается чаще, чем у их нормативно развивающихся сверстников, носит более стойкий характер и сложнее поддается коррекции [3].

Это можно объяснить рядом психологических особенностей, свойственных детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [3]:

- недостаточным развитием коммуникативных навыков;
- сниженным уровнем саморегуляции поведения;
- неразвитость игровой деятельности;
- сниженной самооценкой;
- нарушениями в отношениях со сверстниками.
- частой потерей контроля над собой, провоцирующей споры и ссоры с окружающими;
- сенсорной недостаточностью, выражающейся в ее перегрузке или попытке получить определенное сенсорное ощущение;
- нарушением работы какой-то из систем восприятия;
- неумением или невозможностью сообщить о физической боли или дискомфорте;
- особенностью функционирования нервной системы (реактивность, лабильность, гиперактивность, дефицит внимания, и т.д.);
- недостаточностью социально-эмоциональных умений;
- перегрузкой возможностями когнитивных структур, вследствие неадекватной организацией процесса обучения;
- непониманием ребенка происходящего в ближайшем окружении, существующих правил поведения и социальных норм;
- частым отказом выполнять просьбы взрослых, нежелание считаться с мнением родителей/педагогов, их запретами;
- частым проявлением чувства злости и гнева.

В нашем исследовании мы попытались провести диагностику нарушенного поведения у детей с разным типом нарушенного развития с помощью методики, предложенной М.А. Ветровой «Диагностика социально-коммуникативного развития детей» [1].

Гипотезой нашего исследования стало предположение, что эта система диагностического изучения, разработанная для детей с множественными нарушениями развития позволит определить особенности деструктивного поведения и у подростков с легкими интеллектуальными и поведенческими нарушениями, такими как задержка психического развития, умственная отсталость и расстройство аутистического спектра.

Этап проведения исследования. Выборку исследования составили 7 школьников в возрасте 12–16 лет имеющие следующие заключения ЦПМПК:

- «Задержка психического развития» (АООП ООП 7.1.; 7.2);
- «Расстройство аутистического спектра» (АООП ООП 8.1; 8.2);
- «Умственная отсталость» (АООП ООП, 1 вариант).

Исследование проведено на базе ГБОУ «Школа № 1206» города Москвы.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе исследования, выбранная методика использовалась для получения оценки

нарушенного поведения по мнению родителя ребенка, педагога ребенка и наблюдателя.

Табл. 1

«Взвешенный балл каждого ребенка по разделам, по оценке наблюдателя, родителя, педагога»

Ребенок/взв.балл	1 раздел			2 раздел			3 раздел			4 раздел			5 раздел		
	набл.	род.	пед.	набл.	родит.	пед.	набл.	род.	пед.	набл.	род.	пед.	набл.	род.	пед.
Ребенок 1	0.3	0.06	0.3	0.26	0.15	0.2	0.13	0.1	0	0.19	0.04	0	0.17	0.04	0.1
Ребенок 2	0.26	0.2	0.1	0.11	0.09	0.05	0.12	0.13	0.02	0.08	0.12	0	0.08	0.04	0
Ребенок 3	0.06	0	0	0.07	0	0	0	0	0	0.06	0	0	0	0	0.04
Ребенок 4	0.46	0.46	0.6	0.33	0.37	0.38	0.47	0.49	0.49	0.5	0.47	0.49	0.04	0.13	0.08
Ребенок 5	0.33	0.16	0.26	0.33	0.13	0.38	0.29	0.12	0.29	0.42	0.1	0.38	0.18	0.08	0.26
Ребенок 6	0.66	0.23	0.46	0.38	0.22	0.44	0.21	0.22	0.49	0.41	0.25	0.42	0.4	0.42	0.42
Ребенок 7	0.46	0.16	0.4	0.61	0.24	0.42	0.41	0.21	0.35	0.31	0.18	0.25	0.55	0.17	0.4

6 раздел			7 раздел			8 раздел			9 раздел			10 раздел			общий балл		
набл.	род.	пед.	набл.	род.	пед.	набл.	род.	пед.	набл.	род.	пед.	набл.	род.	пед.	набл.	род.	пед.
0.23	0.03	0.16	0.06	0	0.13	0.4	0	0.3	0.15	0	0	0.12	0.03	0.03	0.2	0.05	0.108
0.06	0.03	0.1	0.26	0.2	0	0.08	0.08	0.02	0.19	0.15	0.03	0.13	0.06	0.03	0.12	0.1	0.03
0.1	0	0.03	0	0	0	0.08	0	0.02	0	0	0	0.06	0	0.03	0.049	0	0.014
0.4	0.36	0.36	0.86	0.86	0.93	0.35	0.44	0.37	0.25	0.55	0.26	0.46	0.45	0.31	0.38	0.42	0.39
0.43	0.13	0.14	0.53	0.4	0.26	0.15	0.06	0.38	0.37	0.037	0.29	0.12	0.41	0.41	0.23	0.15	0.34
0.56	0.56	0.46	0.73	0.8	0.73	0.53	0.31	0.55	0.66	0.3	0.63	0.16	0.15	0.15	0.42	0.29	0.44
0.5	0.26	0.3	0.33	0.13	0.2	0.46	0.22	0.37	0.55	0.25	0.4	0.45	0.2	0.3	0.47	0.21	0.35

Зеленым цветом в таблице обозначена незначительная выраженность дезадаптивного поведения (0–0,34 балла), желтым – умеренная выраженность дезадаптивного поведения (0,35–0,64), а красным – тяжелая выраженность дезадаптивного поведения (0,65–1) [1].

Результаты проведения этой методики показали, что родители оценивали поведение своих детей как не нарушенное или считали, что отклонения в поведении их детей самые незначительные.

Ту же самую тенденцию мы можем увидеть в результатах общего взвешенного балла – 2 подростка (29%) были оценены нами как имеющие умеренную выраженность дезадаптивного поведения. Аналогичный результат был получен и по оценке педагогов. Но никто из родителей, согласно их оценке, не подтвердил достаточно значимую выраженность дезадаптивного поведения у своих детей.

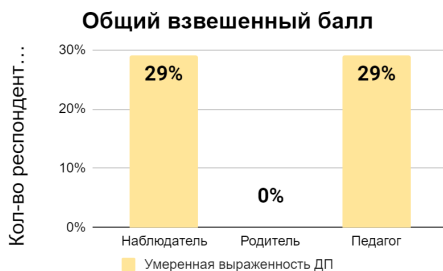


Рис. 1. Общая степень выраженности дезадаптивного поведения у детей по результатам выполнения методики М.А. Ветровой

Несмотря на показатели общего результата (рисунок 1), показывающих, что, согласно данной диагностике только 2 ребенка, по мнению педагогов и наблюдателя, имели деструктивное поведение, необходимо отметить, что у остальных 5 подростков также наблюдались различные по проявлениям нарушения поведения, наличие которых не подтвердились полученными по этой методике данными.

Небольшой процент детей имеющих выраженные нарушения поведения, подтвержденных используемой нами диагностической методикой, не отражает в полной мере наблюдаемой нами реальной ситуации поведенческих девиаций у данной группы. Возможно также, что мы по-разному с автором диагностической методики определяем деструктивность поведения детей.

Результаты обследования с помощью выбранной нами методики показали, что оценки поведения детей их родителями, в большей части не совпадают с оценками специалистов и исследователя. Родители не видят ничего тревожного в поведении их детей.

Обследование дезадаптивного поведения детей с ЗПР, РАС и легкой формой интеллектуальной недостаточности требует поиска других показателей дезадаптивного поведения, чем в использованной нами методике.

Литература

1. *Ветрова М.А.* Результаты апробирования авторского диагностического инструмента для обследования социально-коммуникативной сферы детей 8–12 лет с тяжелыми множественными нарушениями развития // «Дефектология», (принято к публикации в номере 2, 2024 г.)
2. Девиантное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения / Под ред. В.А. Никитина. М.: ВЛАДОС, 1996. 147 с.
3. *Басилова Т.А.* По итогам I Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития у детей: коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья» // Клиническая и специальная психология. 2012. Том 1. № 1.

Features of verbal self-presentation of adolescents with intellectual disabilities

Yantovskaya N.S.

Master's student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia.

e-mail: negoodno@gmail.com

Basilova T.A.

PhD in Psychology, Professor of the Department of Special Psychology and

Rehabilitation at the Faculty of Clinical and Special Psychology,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: basilovata@mgppu.ru

Keywords: behavioral disorders in adolescents, diagnosis of behavioral disorders, assessment of parents and specialists

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1.

Психологические исследования

Агеева А.С., Стрижова И.В.

Влияние контекста коммуникативной ситуации
на восприятие личностных характеристик незнакомого человека3

Бабарыкина Н.Е.

Структура психологической безопасности
личности студентов из неполных семей10

Васильева И.Е., Климакова М.В.

Особенности прохождения кризиса юности в современном мире18

Вашикевич Я.А., Журавкина И.С.

Связь копинг-стратегий и склонности
к виктимному поведению в подростковом возрасте.....21

Рынгач Е.В.

Взаимосвязь мотивации обучения в вузе
с профессиональным типом личности студентов-психологов26

Гуськова Г.В., Коджастиров А.Ю.

Взаимосвязь коммуникативных навыков и социального статуса
в школьном коллективе у подростков из неблагополучных семей31

Есикова Ю.Д., Меркулова О.П.

Психологическая диагностика у учебной
самостоятельности обучающихся младшего подросткового возраста38

Жданова А.А., Посохова С.Т.

Совладающее поведение в условиях дополнительного образования ...43

Карелина П.П., Яремчук С.В.

Представление родителей детей дошкольного
возраста о проблемах во взаимодействии с педагогами48

Каяджик Ю.А.

Наказания, конфликты и способы
их разрешения в семьях подростков с высоким
и низким уровнем субъективного благополучия52

Корнеева Н.Г.

Учебная мотивация старшеклассников из проблемных семей.....57

Корнейчева В.А.

Факторы развития расстройств
пищевого поведения у подростков и молодёжи.....62

<i>Короткая К.А.</i> Представления старших школьников о счастье: гендерный аспект.....	66
<i>Корсак Т.Т., Сердюк А.А.</i> Особенности психологических проблем у юношей и девушек Приднестровья	71
<i>Кулешова А.С., Шавырина А.А.</i> Соотношение личностных ценностей и вовлеченности отцов в воспитание детей	74
<i>Кунтохина М.С.</i> «Особенности эмоционального интеллекта и стратегий совладания со стрессом у старших подростков»	78
<i>Леньшина Д.Д., Егорова М.А.</i> Семья и школа как факторы эмоционального благополучия подростка	83
<i>Логина Л.А., Воронкова И.В.</i> Особенности учебной мотивации обучающихся 3-х и 5-х классов	89
<i>Лукьянова Е.С., Комарова О.Н.</i> Особенности вербального воображения дошкольников с нарушениями речи.....	95
<i>Майорова С.А., Даринская Л.А.</i> Проблема развития художественно-образного мышления у детей в обучении искусству игры на фортепиано	100
<i>Марчукова Е.П., Малявина С.С.</i> Проблема развития эмоционального интеллекта ребенка средствами искусства в системе современного дошкольного образования	105
<i>Миронова Т.Ю.</i> Коммуникативные трудности в системе межличностных отношений подростков	110
<i>Михеева С.В., Котенев И.О.</i> Психологические особенности переживания горя подростками в ситуации утраты	115
<i>Мордохай М.В.</i> Семейные сценарии как проблема воспитания.....	121
<i>Мостовых В., Посохова С.Т.</i> Эмоциональный интеллект и эмоциональные барьеры в коммуникации подростков	128

<i>Недвиг И.В., Посохова С.Т.</i> Удовлетворённость выбором профессии первокурсников с различными смысложизненными ориентациями.....	133
<i>Паращенко И.А.</i> Взаимосвязь индивидуального стиля мышления с мотивационной структурой личности.....	137
<i>Parashchenko I.A.</i> The relationship between individual thinking style and the motivational structure of personality.....	142
<i>Пекур Е.В.</i> Особенности развивающей работы с воспитанниками детских центров в современных условиях	147
<i>Abdul P., Heckman J.</i> The Economic of inequality The value of Early childhood Education.....	151
<i>Ренещук К.Ю., Красилю Д.А.</i> Образ-Я субъекта профессионального самоопределения в период вхождения во взрослость	157
<i>Романова К.В.</i> Влияние смартфона как технологии цифрового образования на состояние спокойствия личности.....	166
<i>Семенова Е.А.</i> Особенности формирования ценностно-смысловых ориентаций у подростков во внеурочной деятельности.....	170
<i>Серебрякова Т.А., Краева И.В.</i> Общение с родителями как условие сохранения психологического здоровья младших школьников.....	180
<i>Соловова А.А.</i> Поведение в конфликте, стресс и стрессоустойчивость педагогов государственных и частных школ.....	185
<i>Сорокина Н.В.</i> Особенности саморегуляции у подростков из неполных семей.....	190
<i>Стахова Е.Н., Ослон В.Н.</i> Потенциал посттравматического роста кандидатов в замещающие родители.....	194
<i>Степанова К.С.</i> Особенности копинг-стратегий подростков с разным уровнем агрессивности.....	197
<i>Топилина А.Д., Посохова С.Т.</i> Проявление лжи в супружеских отношениях	201

<i>Ханжина М.С.</i> Особенности проявления фрустрации в современной юношеской среде	206
<i>Чернова Н.В., Марьин М.И.</i> Особенности переживания травмы утраты в подростковом возрасте	211
<i>Шаехова А.К., Бичурина С.У.</i> Цифровые технологии в экономическом воспитании старших дошкольников	216
<i>Щёколова Н.С., Деулин Д.В.</i> Психологическое благополучие младших школьников в дисфункциональной семье	220
<i>Ядрышников У.М.</i> Особенности агрессивных проявлений и усвоение гендерной роли у учащихся подросткового возраста 15–18 лет	226
<i>Яковлева А.А., Чижо Н.Ю.</i> Взаимосвязь компонентов экологического сознания в младшем подростковом возрасте	231

Часть 2.

Педагогические исследования

<i>Андросова Е.В.</i> Ключевые аспекты современной профорориентационной работы с подростками	236
<i>Высокова Т.П.</i> Развитие восприятия формы у детей в семье: фузионистский или сепаратистский подход?	241
<i>Гришанкова Е.А., Куницкая О.С.</i> Взаимодействие с семьёй в процессе профилактики киберагрессии среди старших подростков	246
<i>Ермолина Д.Р., Артемова Е.Э.</i> Развитие голосовых возможностей младших школьников с детским церебральным параличом в условиях стационара	254
<i>Искандарова А.В.</i> Использование музыкальной ритмики с элементами фольклора при формировании просодики у дошкольников с дизартрией	258
<i>Касенова Н.Н.</i> Федеральный проект «Формирование и апробация комплексной педагогической модели социокультурной	

интеграции обучающихся общеобразовательных организаций, не владеющих русским языком, в образовательную среду школы» как эффективный механизм построения межкультурной и кросс-культурной коммуникации в образовательной среде г. Новосибирска	262
<i>Коваль А.С.</i>	
Основные аспекты развития семейной медиации в России	264
<i>Константинова Н.В.</i>	
Конвергентный подход к формированию технологической грамотности младших школьников	267
<i>Ларичева В.А.</i>	
Изучение дисграфических ошибок у младших школьников с нарушениями речи	272
<i>Ли Чуньпэй, Абакумова Н.Н., Л.Р. Лойко</i>	
Факторы развития международной академической мобильности аспирантов между Россией и Китаем	275
<i>Лосева Т.К., Куницкая О.С.</i>	
Социально-педагогическая профилактика вейпинга в подростковой среде	284
<i>Ogundele k.</i>	
Teacher's expectation: impact on student progress: review studies	290
<i>Санина С.П.</i>	
Формирование у первоклассников навыков учебного сотрудничества в процессе адаптации к школе	292
<i>Рогожин С.Ю.</i>	
Искусственный интеллект как катализатор изменений в образовательных отношениях	296
<i>Саватеев В.А., Сурменко М.С.</i>	
Системно-деятельностный подход к ученикам начальных классов как методологическая основа работы молодых педагогов	300
<i>Салменкова М.В.</i>	
Лидерство как черта педагога организации образования Российской Федерации	304
<i>Светозарова О.С., Теплова А.Б.</i>	
Восстановительный подход в деятельности классного руководителя по обеспечению условий становления ценностно-смысловой сферы подростков (13–16 лет)	308
<i>Соколовский Ю.К.</i>	
Влияние функциональной грамотности на успеваемость и жизненную подготовленность обучающихся	315

<i>Стрегло М.А.</i>	319
Инновации в педагогической практике системы общего и профессионального образования будущего.....	319
<i>Субботин С.В.</i> Гендерные идеалы в школьном образовании Республики Тыва (по материалам этнографического исследования).....	323
<i>Farhat M.</i> Proposal for oral presentation title: schooling of adolescents in diverse family contexts.....	328
<i>Хмыз А.В.</i> Дизайн мышления как инструмент популяризации устойчивого развития	334
<i>Чухлиб А.Ю.</i> Учёт индивидуальных особенностей обучающихся на уроках технологии в 5 классе	338
<i>Шиповская А.В.</i> Педагогический опыт использования мобильных приложений в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра	344
<i>Ярошевич Т.П.</i> Учёт особых образовательных потребностей учащихся с особенностями психофизического развития при проведении устного опроса и письменных работ	347

Часть 3.

Исследования в области управления и социологии образования

<i>Башкирова В.Ю.</i> Выбор управленческих технологий для создания пространства формирования межнациональной коммуникации учащихся в учреждении дополнительного образования.....	351
<i>Куливар И.С., Дворянчикова К.Н.</i> Социопсихологические представления о семейных ценностях представителей разных поколений: результаты пилотажного исследования	357
<i>Остапенко Е.С.</i> Внешкольное время как ресурс для развития детей в контексте социально-экономического статуса семьи.....	365

Романова А.Н.

Рефлексивное управление образовательными
организациями: интеграция организационного
обучения и развитие образовательного менеджмента.....371

Салменкова М.В., Чуева Ю.А.

Правовое воспитание в истории России XVI–XVII вв.....376

Часть 4.

Исследования в области дошкольного детства и образования

Aneke R.A., Aneke, J.C.

Crèche: a panacea for future family socio-economic
sustainability in retirement among teachers the capital territory383

Галактионова Т.Г., Квач К.С., Сайферт И.В.

Детство как феномен: исследование
на основе книги К.И. Чуковского «От двух до пяти».....384

Глухова Г.А., Коджаспиров А.Ю.

Взаимосвязь эмоционального благополучия
с типом детско-родительских отношений у дошкольников.....389

Говоркова Н.В., Белинова Н.В.

К вопросу о формировании педагогической
компетентности родителей детей дошкольного возраста394

Карелина И.Б., Федорова А.М.

Задержки речевого развития у детей раннего возраста.....400

Князева Ю.П.

Особенности социального интеллекта и коммуникативных
способностей у дошкольников-воспитанников ЦССВ.....406

Кудинова Е.И., Ханова Т.Г.

Родительская школа как форма повышения
педагогической культуры родителей дошкольников410

Михайлова Е.В.

Изучение психологических причин детской тревожности415

Могилевчик М.Г., Горшкова Е.В.

Проблема понимания современными
дошкольниками переживаний людей в ситуации общения421

Неустроева Е.С.

Комплекс мероприятий по развитию связной
речи дошкольников в триаде «ребенок-педагог-родитель»424

<i>Подкуйко Н.В., Горшкова Е.В.</i> Исследование представлений родителей о двигательном развитии своих детей-дошкольников.....	429
<i>Сапаева И.В., Ханова Т.Г.</i> Необходимость просвещения родителей в области трудового воспитания детей.....	433
<i>Скуратович Ю.И.</i> Заинтересованность законных представителей воспитанников в работе по развитию музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет и их владение знаниями по данной проблеме.....	438
<i>Сорокина Н.П., Горшкова Е.В.</i> Развитие выразительности детского рисунка (старший дошкольный возраст).....	442
<i>Терехин Я.Л.</i> Право ребёнка на воспитание – фундамент образовательного процесса	446
<i>Травина Т.В., Рябкова И.А.</i> Адаптация ребенка к детскому саду в условиях совместных групп «мама и ребенок».....	450
<i>Трушкина О.Ю.</i> Цифровые устройства в дошкольном возрасте: риски и возможности	454
<i>Хараи С.М.</i> Развитие экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством интерактивной технологии «Экос – значит дом».....	457
<i>Хрусталева Е.С., Писаренко И.А.</i> Подготовка будущих воспитателей к организации мероприятий для дошкольников и их родителей	462

Часть 5.

Исследования в области развития цифровых технологий в образовании

<i>Аль-харган Х.И.Х.</i> Опыт использования цифровых технологий при обучении изобразительному искусству в школах.....	466
---	-----

<i>Андреашина А.И., Тишина Л.А.</i> Отношение родителей и педагогов к электронным ресурсам в образовательном процессе младших школьников с трудностями в обучении	469
<i>Байчурина Ю.В.</i> Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках «Труда (технологии)» как средство повышения познавательной активности обучающихся	473
<i>Ганюшина О.М., Малевая А.М., Поначугин А.В.</i> Применение искусственного интеллекта в школе	478
<i>Давыдова И.В.</i> Искусственный интеллект в образовательном процессе	482
<i>Жабина А.А.</i> Применение чат-бота ChatGPT на уроках английского языка	486
<i>Клевцов Д.С.</i> Готовность студентов и преподавателей к внедрению VR-технологий в образовательный процесс	494
<i>Климина А.И.</i> Иновационное приложение в подготовке будущих педагогов к цифровому образованию	499
<i>Марченко В.В.</i> Особенности функционирования информационно-образовательной среды школы	506
<i>Селиванова А.А.</i> Преимущества использования интернет-сервисов на примере платформы Quizizz	509
<i>Смирнов А.Д.</i>	513
Применение искусственного интеллекта в психодиагностике для персонализации образовательного процесса и развития когнитивных и личностных навыков подростков (на примере ChatGPT)	513
<i>Шарапов Н.А.</i> Роль информационной компетентности в профессиональной деятельности	518

Часть 6.
Исследования в области специальной
психологии и инклюзии

<i>Аветисян Д.М.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов с выраженными ментальными нарушениями.....	522
<i>Аганова А.И., Тишина Л.А.</i> Дифференцированный подход к формированию готовности к школьному обучению детей с нарушениями речи	528
<i>Гейн О.Н., Позднякова И.О.</i> Способности к вербальному выражению эмоциональных состояний у подростков с интеллектуальными нарушениями	534
<i>Глушченко А.С.</i> Исследование проблемы организации коррекционно-развивающего сопровождения процесса формирования социальной активности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья....	538
<i>Гришель П.В., Подтяжкина Д.Н.</i> Базисные убеждения, переживания в деятельности и стресс педагогов работающих с детьми с ОВЗ	541
<i>Дьячкова Ю.О.</i> Динамика состояния произвольной регуляции старших дошкольников с речевыми нарушениями под влиянием логопедической коррекции.....	546
<i>Евтушенко А.И.</i> Инклюзивное обучение основам танцевальной деятельности как фактор двигательного развития обучающихся с нарушением интеллекта	550
<i>Зотова А.А., Тишина Л.А.</i> Содержание коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии у младших школьников.....	555
<i>Илларионова О.И., Адильжанова М.А.</i> Предикторы формирования глагольного словаря как одного из базовых условий развития социальных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра ...	560
<i>Кирова Д.С., Неустроева Е.С.</i> Нейропсихологический подход в преодолении нарушений письменной речи	565

<i>Козлова С.Ю., Басилова Т.А.</i> Особенности развития зрительно-пространственных функций младших школьников с сенсорными нарушениями	570
<i>Кузнецова Е.Д., Тишина Л.А.</i> Анализ причин недостаточного понимания текстов детьми с расстройствами аутистического спектра.....	573
<i>Максимова А.М., Басилова Т.А.</i> Особенности вербальной самопрезентации подростков с интеллектуальными нарушениями.....	576
<i>Серх А.И., Тишина Л.А.</i> Особенности понимания текстов математических задач младшими школьниками с речевым недоразвитием	582
<i>Сидоров М.П.</i> Использование речевых игр в развитии словообразования у школьников с нарушениями слуха.....	587
<i>Скупова Т.В.</i> Основные составляющие успешности организации учебной деятельности детей с ментальными нарушениями	592
<i>Соколова М.С.</i> Использование 3-D моделирования в коррекционно-развивающей работе с детьми младшего школьного возраста с нарушениями слуха	598
<i>Ульянова А.А.</i> Улучшение эмоционального состояния с помощью методов арт-терапии.....	601
<i>Ульянова Н.Ю., Велигодская А.А.</i> Мониторинг и оценка эффективности деятельности социально-ориентированных некоммерческих организаций	604
<i>Филатова А.В., Тишина Л.А.</i> Формирование различных типов речевых высказываний у детей с синдромом Дауна.....	609
<i>Чигирь Т.К.</i> Методика изучения уровня сформированности цифровой грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.....	615
<i>Шелестова А.Д.</i> Осведомленность родителей детей с расстройствами аутистического спектра об особенностях данного заболевания	621

Шумакова Н.С.

Использование ресурсов МЭШ

для реализации адаптированных основных
общеобразовательных программ образования
обучающихся с расстройствами аутистического спектра
и интеллектуальными нарушениями (вариант 8.4.).....625

Янтовская Н.С., Басилова Т.А. Особенности поведенческих нарушений
и их коррекция

у детей с ограниченными возможностями здоровья637

**XXIII Международная научно-практическая
конференция молодых исследователей образования
Семья. Ребенок. Образование:
новые грани «классического треугольника»
Тезисы конференции**

Компьютерная верстка: *М.В. Мазоха*

Формат: 60*90/16. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 40.9. Усл.-изд. л. 39,5.
Сетевое издание электронного распространения.

Московский государственный психолого-педагогический университет 127051,
г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52; mgpru.ru