

ISSN 2310-9319

Научно-исследовательский институт
педагогики и психологии

Научный журнал
ОБЩЕСТВО

№ 2(21), 2021

Научный журнал
№ 2(21), 2021

Часть 2

Учредитель:
Научно-исследовательский
институт педагогики и
психологии

Главный редактор:
М.В. Волкова
Ответственный редактор:
А.Н. Гаврилова

Периодичность
1-4 раза в год

Адрес редакции, издателя:
428017, г. Чебоксары,
пр. Московский, д. 52 А

Телефон
(8352)38-16-12

E-mail:
551045@mail.ru

Информация об опубликованных
статьях регулярно предоставляется
в систему Российского индекса
научного цитирования
(договор № 300-10/2011R).
Полнотекстовая версия журнала
размещена на сайте:
www.elibrary.ru

Точка зрения редакции
может не совпадать
с мнениями авторов
публикуемых материалов.

При цитировании
ссылка на научный журнал
ОБЩЕСТВО обязательна.

ISSN 2310-9319

Научный журнал
ОБЩЕСТВО

№ 2(21), 2021

Часть 2

в номере:

Материалы
XV Международной
научной конференции
**«ОБЩЕСТВО:
НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ
(идеи, ресурсы, решения)»**
(г. Чебоксары, Россия,
31 мая 2021 г.):

Педагогические науки
Психологические науки

ISSN 2310-9319

Научный журнал

ОБЩЕСТВО

№ 2(21), 2021

Главный редактор

ВОЛКОВА Марина Владиславовна

Научный журнал ОБЩЕСТВО. – 2021. – № 2(21). Часть 2. – 170 с.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов.
Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов.
Материалы представлены в авторской редакции.
Присланные рукописи не возвращаются. Авторское вознаграждение не выплачивается.
Перепечатка материалов, а также их использование в любой форме, в том числе и в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.

При цитировании ссылка на научный журнал
ОБЩЕСТВО обязательна.
Формат 60 × 84/4
Бумага офсетная
Усл.-печ. л. 13
Тираж 500 экз.
Подписано в печать 24.06.2021 г.
Дата выхода в свет 30.06.2021 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
НИИ педагогики и психологии
428017, г. Чебоксары,
пр. Московский, 52 А
тел. 8 (8352) 38-16-12, 8-927-668-16-12
e-mail: 551045@mail.ru
Цена свободная

Scientific Journal
№ 2(21), 2021

Part 2

Founder:
Research Institute of Pedagogy
and Psychology

Editor in Chief:
M.V. Volkova
Managing editor:
A.N. Gavrilova

Periodicity
1-4 times a year

Address:
428017, Cheboksary
st. Moscovsky, 52 A

Telephone
(8352)38-16-12

E-mail:
551045@mail.ru

Information about published articles
regularly provided in
Russian Science Citation Index
(contract № 300-10/2011R).
Full-text version magazine can be
found at:
www.elibrary.ru

Viewpoint wording may be
different the views of
the authors of published
materials.

When quoting link
to the scientific journal
SOCIETY reserved.

ISSN 2310-9319

Scientific Journal

SOCIETY

№ 2(21), 2021

Part 2

Acilities:

Material XV International
Scientific Conference

**«SOCIETY:
SCIENTIFIC-EDUCATIONAL
POTENTIAL OF DEVELOPMENT
(ideas, resources, solutions)»**
(Cheboksary, Russia,
31 May 2021):

Pedagogical Sciences

Psychological Sciences

ISSN 2310-9319

Scientific journal

SOCIETY

№ 2(21), 2021

Editor in Chief

VOLKOVA Marina Vladislavovna

Scientific Journal SOCIETY. – 2021. – № 2(21). Part 2. – 170 p.

Viewpoint editorial may not coincide with those of the authors of published materials.

Responsibility for the accuracy of the facts are authors of published materials.

Materials presented in author's edition.

Submitted manuscripts will not be returned. Royalties are not paid.

Reproduction of any materials and their use in any form, including electronic media, without the express written consent of the publisher.

When quoting link
to the scientific journal SOCIETY reserved.
Format 60 × 84/4
offset Paper
Conventionally printed sheets 13
Circulation 500 copies
Signed in print 24.06.2021 r.
Date of publication 30.06.2021 r.

Printed in offset printing department
Research Institute of Pedagogy and Psychology
428017, r. Cheboksary,
st. Moskovsky, 52 A
tel. 8(8352) 38-16-12, 8-927-668-16-12
e-mail: 551045@mail.ru
Free price

СОДЕРЖАНИЕ

Материалы XV Международной научной конференции
«ОБЩЕСТВО: НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ (идеи, ресурсы, решения)»
(г. Чебоксары, Россия, 31 мая 2021 г.)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Артамонов А.Б. Оздоровительная составляющая занятий циклическими видами спорта на примере плавания.....	7
Василенко Н.Г. Детский сад и семья – единое образовательное пространство.....	12
Вершинина О.А. Использование заданий по развитию функциональной грамотности обучающихся на уроках английского языка.....	17
Грузков М.Д. Новые вызовы в цифровизации высшего образования после пандемии COVID-19.....	21
Карынбаева О.В., Вахлинова А.А. Особенности мелкой моторики и графомоторных навыков у дошкольников с речевыми нарушениями.....	25
Кинова О.Б., Казанцева Е.А. Рекомендации по подготовке к Всероссийской проверочной работе в 7 классе по английскому языку.....	29
Кокунова Ю.С. Коммуникативные трудности дошкольников с нарушением слуха.....	31
Корякина И.В. Социальное партнерство в Приморском институте железнодорожного транспорта.....	37
Кузьменкова О.В. Трудности в практике планирования и оценки результатов деятельности факультета (из опыта работы).....	42
Нафигина Э.Н. Кинезиология как эффективный прием в коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста.....	46
Потылицина И.Г., Бабамурадова Б.Д. Обучение иноязычной письменной речи на старшем этапе в средней общеобразовательной школе.....	49
Потылицина И.Г., Раджапова А.Ш. Формирование навыков иноязычной диалогической речи на начальном этапе обучения.....	51
Похвальная Е.А. Методические особенности использования тематики экологии на занятиях по русской литературе в старших классах.....	54
Третьякова Л. Р., Рогалева Е.В. Особенности формирования цифровых компетенций при подготовке специалистов для работы в области автомобильного транспорта.....	59
Филимонова Т.Ю. Параметры образовательного потенциала обучающегося.....	62
Чернышева А.В., Шубко К.С. Мотивация студентов к получению высшего образования....	66

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Балхеева А.Б. Развитие у первоклассников дисциплинированности как черты характера.....	71
Баженова Ю.А., Цибизов В.Ф. Развитие ответственности у старшеклассников.....	76
Горпенко А.А. Мотивация как фактор социально-психологической адаптации студентов колледжа.....	81
Давлетова Р.А., Самсоненко Л.С. Сущность феномена ябедничества и особенности его проявления в младшем школьном возрасте.....	84
Дорофеева П.А. Особенности временной перспективы подростков, оставшихся без попечения родителей и возможные пути ее коррекции.....	90

Карякина Ю.В. Особенности коммуникативных умений старших подростков с разным уровнем виртуальной активности.....	99
Ким В.Д., Дроздова Н.В. Особенности доверия к себе у подростков, имеющих разный уровень самооценки.....	106
Костина Н.И. Экспериментальное изучение показателей индекса социальной зрелости у студентов.....	111
Кудашева Е.А. Экспериментальное изучение развития психолого-педагогической компетентности родителей младших школьников.....	115
Кузнецова О.П. Субъективное благополучие подростков с разным уровнем суверенности личности.....	120
Кузьменкова О.В. Развитие регулятивных учебных действий у обучающихся во внеурочной деятельности.....	126
Легомина П.С. Содержательные особенности личностной зрелости студентов с разным стажем отдельного проживания от родителей.....	130
Матюшкина Е.Г. Особенности профессиональной идентичности студентов педагогического вуза на разных этапах обучения.....	135
Москаленко А.А. Особенности личностной суверенности подростков с разным типом материнского отношения.....	139
Насырова В.А. Экспериментальное изучение формирования реалистичного представления о своем характере у студентов-психологов.....	143
Ружанская К.А. Переживание школьной неуспешности при разных стилях отношений значимых взрослых к ребенку.....	147
Сташкевич М.А. Самовнушение как способ психологической установки перед концертным выступлением.....	153
Степанова О.Ю. Особенности социально-психологической адаптации к школе первоклассников, обучающихся в классах учителей с разным стилем педагогического общения.....	156
Суентаева А.Б. Влияет ли стиль педагогической деятельности на уровень познавательной активности младших школьников?.....	162
Черкасова О.А. Влияние личности преподавателя на эффективность педагогического взаимодействия.....	166
Ясакова В.Ю. Особенности межличностного доверия в старшем школьном возрасте.....	168

Материалы XV Международной научной конференции
**«ОБЩЕСТВО: НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ (идеи, ресурсы, решения)»**
(г. Чебоксары, Россия, 31 мая 2021 г.)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 796/799

**ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЗАНЯТИЙ
ЦИКЛИЧЕСКИМИ ВИДАМИ СПОРТА НА ПРИМЕРЕ ПЛАВАНИЯ**

АРТАМОНОВ Андрей Борисович

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству»

г. Москва Россия

В представленном материале рассматриваются мероприятия по повышению оздоровительной эффективности занятий элективными дисциплинами по физической культуре и спорту. В современных условиях проблематика сохранения и укрепления состояния здоровья студенчества становится все более острой. И тому причинами служат длительное нахождение в положении сидя во время самой учебной деятельности, так и подготовки к ней, неуклонное снижение двигательной активности, развитие зависимости от электронных устройств, так как использование электронных гаджетов приводит к перенапряжению зрительного анализатора, снижению двигательной активности, так как все движения носят локальный характер с малой амплитудой движения, что по данным авторов [2; 4] приводит к перегрузке одних и «недогрузу» других систем организма, что провоцирует регрессию состояния здоровья.

Ключевые слова: двигательная активность, плавание, состояние здоровья, циклические виды спортивной деятельности, аэробные нагрузки, выносливость, работоспособность.

Организация исследований. Для исследования развития зависимости от электронных устройств был проведен опрос студентов первых курсов, девушек и юношей методом анкетирования по разработанной авторским коллективом анкете.

Для исследования состояния здоровья анализировали результаты медицинского осмотра и статистические данные.

Уровень развития физических качеств (выносливости) определяли по результатам тестирования уровня физической подготовленности плавание 50 м.

Введение. Тенденции в состоянии здоровья и физической подготовленности у современной молодежи вызывают тревогу, на что

указывают результаты исследований ряда специалистов [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8].

Представленная ситуация связана прежде всего, со все более активным использованием электронных гаджетов в повседневной, а так же в процессе и подготовке к учебной деятельности, снижением общения и переносом общения в электронную среду, что является запускающим механизмом развития депрессивных состояний, развитию неудовлетворенности. Перечисленные тенденции это лишь часть угроз здоровью современной молодежи и данное связано с тенденциями в обществе.

Изложение основного материала. Неуклонное снижение двигательной активности, длительное нахождение в положении сидя,

развитие номофобии приводит к деградации ряда показателей состояния организма, таких как уровня физической подготовленности и развитию спектра патологий (сахарный диабет, проблемы с эндокринной и кардио-

респираторной системах, пищеварительной, мочеполовой системами и т. д.) [2; 3; 4]. Данное подтверждается и результатами анализа статистических данных [9], приведенных в таблице 1.

Таблица 1

**ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ 15-17 ЛЕТ
(по основным классам болезней)**

	2015	2016	2017	2018	2019
На 100000 детей в возрасте 15-17 лет					
Все болезни	143100,1	134547,5	143575,9	147002,2	150647,5
в том числе:					
новообразования	317,7	291,9	339,9	486,2	349,9
болезни крови, кроветворных органов и отдельные нарушения, вовлекающие иммунный механизм	1340,4	1175,8	1206,5	1332,7	1416,9
из них анемия	1262,1	1084,2	1152,8	1244,8	1296,8
болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушения обмена веществ	3902,9	3867,0	3940,5	3748,6	5056,6
из них сахарный диабет	23,1	26,9	13,4	23,7	24,2
болезни нервной системы	4390,6	3536,4	3499,6	4233,0	4414,7
болезни глаза и его придаточного аппарата	6905,0	6360,5	7626,1	7914,7	8800,9
болезни органов дыхания	61138,3	59930,1	63251,5	65607,9	67861,5
болезни органов пищеварения	8635,2	7096,1	9998,7	8645,3	7863,6
врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения	291,9	272,2	287,1	556,5	546,0

По данным [4; 6] одним из факторов негативно влияющим на состояние здоровья является длительное нахождение в положении сидя. Данное положение свойственно как подготовке, так и самой учебной деятельности. Так же данный процесс занимает львиную долю всего бюджета времени, сокращая его лимит на двигательную активность.

В ходе исследования возник вопрос сколько студенты тратят времени на подготовку заданий по изучаемым дисциплинам. Для этого провели опрос студентов 1 курсов. От 2 до 3 часов тратят 21% студентов, от 4 до 6 – 56% респондентов и от 6 до 8 часов используют остальные (23%) опрошенных. Из приведенных данных видно, что 21% студентов тратят значительный объем времени на выполнение заданий, в результате чего не остается времени для обеспечения необхо-

димой двигательной активности, что приводит к развитию гиподинамии и гипокинезии.

Для выяснения причин сложившейся ситуации провели опрос с целью оценки знаний о влиянии физической активности на организм занимающихся. Все опрошенные знают о положительном влиянии физической культуры на организм занимающихся. Это школьникам рассказывали при обучении в школе. Данную работу проводили учитель физической культуры, администрация школы. Так же не остались в стороне и родители. Ряд родителей заняли активную позицию и рассказывают о пользе занятий различными видами спортивной деятельности.

Однако механизм положительного влияния оптимальной физической нагрузки студенты раскрыть не смогли. Со слов респондентов им в школе особо не раскрывали дан-

ный механизм. Представленная ситуация говорит о поверхностном формировании знаний о пользе физических упражнений и нагрузки, что не способствует формированию потребности в повышении двигательной активности. Данное обстоятельство подтвердилось в ходе опроса студентов. На вопрос каков механизм данного влияния 87% опрошенных указали что не знают механизма влияния физических упражнений на организм занимающихся.

Так же для выяснения знаний о положительном влиянии различных по интенсивности и объему нагрузок на организм занимающихся был проведен опрос студентов, в ходе которого выяснилось, что студенты не знают, как дозировать физические нагрузки, методику построения самостоятельных занятий. Часть студентов активно используют материал представленный в интернете. Но в процессе организации занятий выяснилось, что ряд материалов, представленных на просторах интернета, не соответствуют методике совершенствования выносливости или коррекции веса. Материал был выложен блогером, не имеющим к физической культуре и спорту никакого отношения.

Не менее сложная ситуация сложилась и в показателях физической подготовленности. Наибольшая регрессия отмечается в показателях выносливости [1; 4; 7]. Приведенные проблемы и это лишь небольшая их часть, делают поиск наиболее эффективных направлений повышения уровня физической подготовленности и сохранения и укрепления здоровья актуальным.

При выборе вида спортивной деятельности и интенсивности нагрузки основывались на рекомендациях автора [1; 4; 5; 8], указывающих на положительное влияние циклических видов спортивной деятельности, в том числе и плавательных нагрузок, так как при занятиях плаванием снижается нагрузка на позвоночный столб, активизируется метаболизм, повышается тонус кожи, активизируется работа кардио-респираторной и эндокринной систем. При определении объема и интенсивности выполняемой нагрузки в экспериментальной группе основывались на рекомендациях [1; 5; 8]

В начале эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная учебные группы. Контрольная группа занималась по

программе элективных дисциплин по физической культуре и спорту, где за основу были взяты игровые виды спортивной деятельности. Экспериментальная группа занималась плаванием в бассейне. При формировании экспериментальной учебной группы было условие умение плавать, для чего был проведен опрос об умении плавать, в ходе которого выяснилось, что не умеют плавать 13% студентов. В ходе начала занятий выяснилось, что не умеют плавать или только умеют держаться на воде 20% студентов. Что значительно затруднило формирование экспериментальной группы.

За основу положительного влияния взяли динамику показателей веса тела и результативность проплывания дистанции в контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента.

Так же учитывали эмоциональный фон после выполнения физических нагрузок в контрольной и экспериментальной группах. Так по окончании занятия в контрольной группе эмоциональный фон был повышен, девушки осуждали игровые ситуации. Часть студентов испытывали состояние дискомфорта из-за неумения играть в волейбол. Со слов студентов, в школе они играли в волейбол, но если школьники не хотели играть, то учитель не настаивал и давал задания, не связанные с игрой, что в дальнейшем не способствовало освоению принципов игры в волейбол. Данные студенты во время игры испытывали чувство дискомфорта, из-за неспособности выполнить тот или иной игровой прием или участвовать в разыгрывании игровой комбинации.

Тогда как в экспериментальной группе эмоциональный фон был положительный.

В результате проведенного опроса студентов экспериментальной группы о влиянии занятий плаванием на эмоциональный фон, выяснилось следующее, после плавания проблемы уходят на второй план, было высказано мнение, что плавание снимает тревожное состояние.

Одним из показателей оздоровительного воздействия физической нагрузки является коррекция веса тела. Так по окончании эксперимента в экспериментальной группе отметились более высокие показатели снижения веса в сравнении с показателями контрольной группы. Данные динамики веса тела в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 2.

Таблица 2

	вес в контрольной группе	
	до эксперимента	после эксперимента
среднее значение	45,53846154	45,23076923
критерий студента	0,520795955	

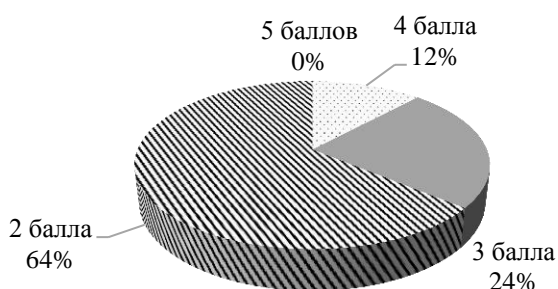
	вес в экспериментальной группе	
	до эксперимента	после эксперимента
среднее значение	46,69230769	45,46153846
критерий студента	0,296131544	

Результаты выносливости оценивали по нормативам ГТО плавание 50 м. Где результат, соответствующий золотому знаку, оценивали в 5 бал., серебряному знаку 4 и результат, соответствующий бронзовому знаку, оценивали в 3

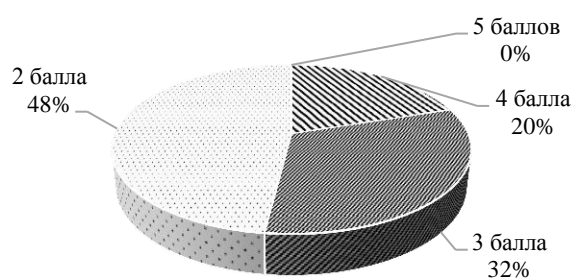
бал. Остальные результаты оценивали в 2 бал.

Показатели выносливости в экспериментальной группе так же были более значительными в сравнении с результатами контрольной группой (рисунок 1 и рисунок 2).

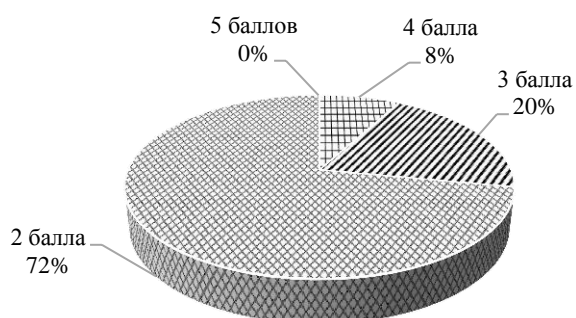
контрольная группа (плавание 50 м.)



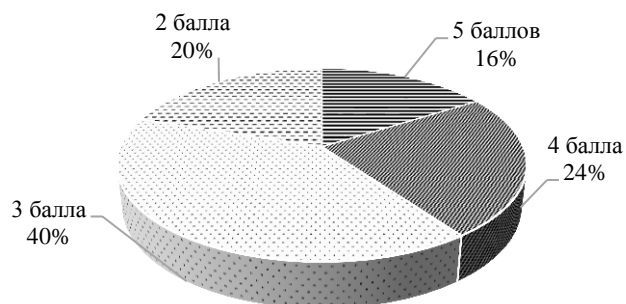
контрольная группа (плавание 50 м.)

**Рисунок 1. Результативность до и после эксперимента в контрольной группе**

экспериментальная группа (плавание 50 м.)



экспериментальная группа (плавание 50 м.)

**Рисунок 2. Результативность до и после эксперимента в экспериментальной группе**

Выводы. В результате исследований и их анализа автор пришел следующим выводам:

- необходимо акцентировать работу по формированию необходимого объема знаний оздоровительного влияния физических нагрузок и сферы физической культуры;

- циклические виды спортивной деятельности, в частности плавательные нагрузки наиболее эффективны в развитии выносливости и коррекции веса тела и оказывают оздоровительное воздействие;

- в результате выполнения нагрузок циклического характера (плавания) отмечена коррекция психологического фона;

- при выполнении нагрузки оздоровительного характера необходимо контролировать ЧСС не превышающую 150 уд. мин, что связано с рядом проблем, таких как использование гаджета в водной среде, не всегда возможность

проконтролировать ЧСС, контроль возможно осуществлять на старте или финише, по ходу выполнения нагрузки осуществлять контроль достаточно сложно;

- водная среда не является средой обитания человека, поэтому необходимо строго контролировать состояние занимающихся плаванием;

- перед занятиями в бассейне необходимо осуществлять оценку умения плавать, так как многие студенты преувеличивают свои возможности в плавании;

- так же в ходе эксперимента выяснилось, что после выполнения нагрузки плавательного характера студенты хотели спать, что снижало эффективность дальнейшей учебной деятельности в течении учебного дня.

В данном случае плавательные нагрузки целесообразнее рекомендовать в конце учебного дня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимжанов А.Т., Чернышева И.В., Егорычева Е.В., Шлемова М.В. Выносливость как одно из важнейших физических качеств // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7-2. – С. 71-72.
2. Арестов Ю.М. Физическая культура и здоровье: Учебн. Пособие для всех спец. вузов. Гос. Техн. Ун-т граждан, авиации, каф. Физ. воспитания – М.: МГТУА. Ч. 2: Здоровье человека и его главные факторы. Враги здоровья. Физические качества и методика их развития. – 1995. – 104 с.
3. Беликова И.В., Радченко Н.Р., Кустарева Л.П. Мониторинг состояния здоровья населения в контексте развития общественного здравоохранения // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2019. – № 4 (15). – С. 257-261.
4. Егоров Д.Е. Технология поэтапного повышения уровня физической подготовленности студенток вузов гуманитарного профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Хабаровск, 2000. – 167 с.
5. Кардамонова Н.Н. Плавание: лечение и спорт. – М.: Феникс, 2001. – 320 с.
6. Крамской С.И., Егоров Д.Е., Грачев А.С. Формирование психологической и физической подготовленности школьников и студентов в алгоритме здоровьесбережения. Монография / С.И. Крамской, Д.Е. Егоров, А.С. Грачев и др. – Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2017. – 160 с.
7. Михайлова С.В., Сидорова Т.В., Полякова Т.А., Кузмичев Ю.Г., Яичников И.К., Антонов А.Я., Лосев А.С., Малыгин И.Е., Полуянова О.А. Оценка физической подготовленности студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23645> (дата обращения: 09.10.2020).
8. Слимейкер Роб, Браунинг Рэй Серьезные тренировки для спортсменов на выносливость: пер. с англ. – Мурманск: Издательство «Тулома», 2007. – 328 с.
9. Федеральная служба государственной статистики (rosstat.gov.ru). Электронный ресурс (дата обращения 10.05.2021).

WELLNESS COMPONENT OF CYCLING SPORTS ON THE EXAMPLE OF SWIMMING

ARTAMONOV Andrey Borisovich
Senior Lecturer
State University for Land Management
Moscow Russia

In the presented material, measures are considered to improve the health-improving efficiency of classes in elective disciplines in physical culture and sports. In modern conditions, the problem of preserving and strengthening the health status of students is becoming more and more acute. And the reasons for this are the long stay in a sitting position during the educational activity itself, and preparation for it, a steady decrease in physical activity, the development of dependence on electronic devices, since the use of electronic gadgets leads to an overstrain of the visual analyzer, a decrease in physical activity, since everything movements are local in nature with a small amplitude of movement, which according to the authors [2; 4] leads to overloading of some and «underloading» of other body systems, which provokes regression of the state of health.

Key words: physical activity, swimming, health status, cyclic types of sports activity, aerobic loads, endurance, working capacity.

ДЕТСКИЙ САД И СЕМЬЯ – ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

ВАСИЛЕНКО Наталья Геннадьевна
воспитатель
МБДОУ «Детский сад «Журавушка»
г. Лянтор, Россия

В статье рассмотрена социальная среда, в которой осуществляется семейное воспитание ребенка. Автором затронуты процессы взаимодействия педагогов с семьями воспитанников. В статье описаны стандарты восприятия окружающего, отношения к другим людям, к местности, к истории семьи и народа, к произведениям культуры, к обычаям. В работе сделаны выводы о необходимости воспитания детей в тесном контакте с семьей, основное воздействие на развитие ребенка всегда будет оказывать не детский сад, не школа, а прежде всего – родители, семья. Таким образом, чем лучше налажено общение между родителями и педагогическим коллективом образовательного учреждения, тем большую поддержку получит ребенок, тем вероятнее, что его жизнь в детском саду будет полна впечатлений, любви и доверия к окружающим, а первый социальный опыт будет успешным.

Ключевые слова: семья, семейный очаг, родство, духовное наследие, традиции, культура.

Современное общество нуждается в восстановлении традиционных ценностей, включающих бережное отношение к семье, пропаганду семейного образа жизни. Результаты исследований, проведенные философами, социологами, педагогами в последние годы, вызывают тревогу. Все чаще говорится о кризисе семьи, а перспективы развития этого социального института оцениваются крайне пессимистично.

Проблема взаимодействия ДОУ и семьи в

последнее время попала в разряд актуальных.

В дошкольной педагогике семья, как правило, рассматривается как социальная среда, в которой осуществляется семейное воспитание ребенка. Дошкольное образовательное учреждение традиционно оказывает помощь родителям в воспитании детей в процессе взаимодействия педагогов с семьями воспитанников. Однако в рамках этой деятельности не всегда можно сформировать у дошкольников адекватные представления о семье. Детей необхо-

димо знакомить с семьей как с явлением общественной жизни, основным социальным институтом, ее назначением и особенностями, начиная с самого раннего возраста на доступном их пониманию уровне. Уже в дошкольном возрасте ребенок должен понимать, что любовь выражается в заботе о своих родных и друзьях, в сочувствии и помощи им. Взаимоотношения, согласие в семье, надежность семейного очага развиваются и укрепляются лишь при сознательных и волевых условиях отца и матери, преодолевающих недостатки семейных отношений. Важнейшим фактором и движущей силой процесса семейного воспитания является любовь родителей и детей.

Дети, как губка, впитывают все интересное, новое, яркое. Они с удовольствием узнают об истории города, о людях, которые живут рядом с ними, о языке. Жива в их душах та незримая нить, что связывает поколения дедов и внуков. Важно, чтобы эта нить не оборвалась совсем, иначе это будет невосполнимая утрата для всего народа. Пришла пора не на словах, а на деле позаботиться о том, чтобы дети глубоко знали культуру, язык, традиции, обычаи не какой-либо страны, а своей где жили их деды и отцы, где живут они сами.

Одной из существенных особенностей дошкольника является то, что в этом возрасте у ребенка появляется стремление сделать что-то нужное, полезное для окружающих.

В семье ребенок переживает ценность и неповторимость собственной личности. Если семья ребенка благополучна, то он не только накапливает опыт позитивного социального взаимодействия, но и осваивает стандарты социальной культуры, транслируемые семьей и дошкольным образовательным учреждением. Это стандарты восприятия окружающего, отношения к другим людям, к местности, в которой он проживает, к истории семьи и народа, к произведениям культуры, к обычаям.

Сейчас в период нестабильности в обществе, возникает необходимость вернуться к лучшим традициям нашего народа, к его вековым корням, к таким вечным понятиям, как род, родство, Родина. Неотъемлемая часть любой системы образования – воспитание патриотизма.

В своей работе мы постоянно обращаем

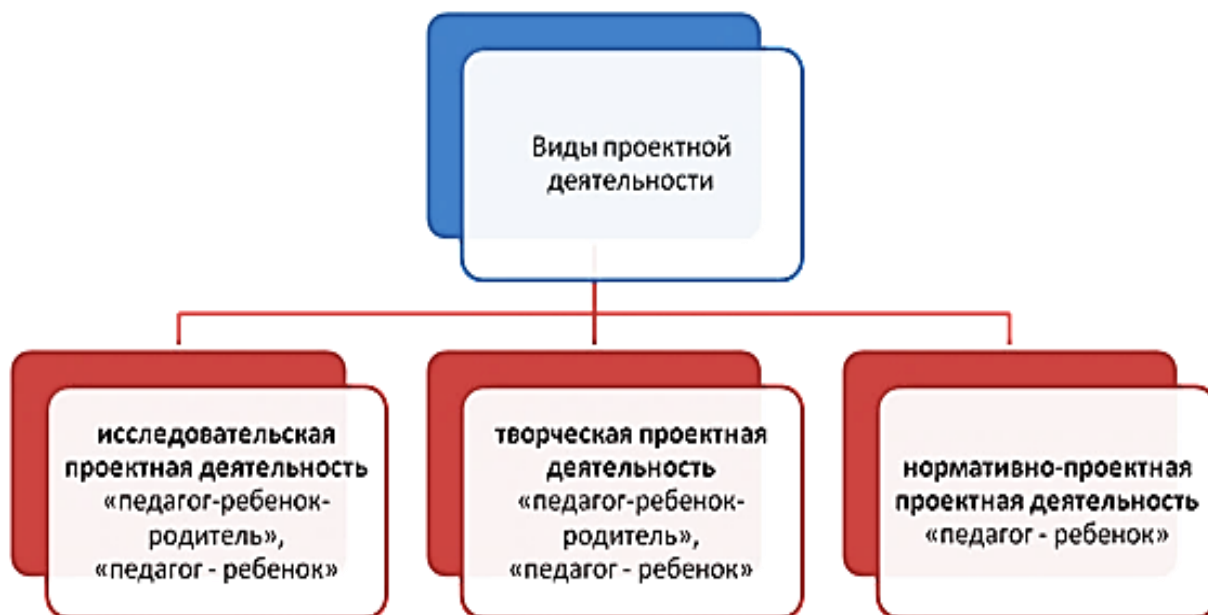
внимание на воспитание патриотических чувств детей. Поэтому, главной целью нашей работы является формирование сознательного человека, любящего свою Родину, место где родился и рос, гордящегося историей и традициями своего народа.

Для успешности работы с детьми по ознакомлению с городом, где они живут, стала реализация творческого, долгосрочного группового, комплексного проекта «Я и мой город». Считаем, что метод детско-родительских проектов позволяет детям усвоить сложный материал через совместный поиск решения проблемы, тем самым делая познавательный процесс, интересным и мотивационным. Успешность развития дошкольников при знакомстве с родным городом станет возможным только при условии их активного взаимодействия с окружающим миром эмоционально-практическим путем, т. е. через игру, предметную деятельность, общение, труд, обучение, разные виды деятельности, свойственные дошкольному возрасту. Это позволяет сделать вывод, что тема проекта актуальна. Она обоснована потребностью поиска педагогических путей, современных способов использования средств, для успешной социализации детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ), при активном включении в этот процесс семьи.

Использование проектов, решает сразу несколько задач в сфере патриотического воспитания:

1. Формировать любовь к родному городу и интерес к прошлому и настоящему родного края.
2. Развивать у детей способности планировать этапы своих действий, аргументировать свой выбор.
3. Поддерживать стремление детей активно вступать в общение, высказываться.
4. Воспитывать эмоционально-ценностное отношение к семье, дому, улице, краю, стране.

Понимая, что воспитание не сумма мероприятий, а мудрое общение, мы стараемся сформировать у детей основы гражданственности, патриотизма, интерес к историческому наследию родного края через следующие виды проектной деятельности: исследовательскую, творческую, нормативно-проектную.



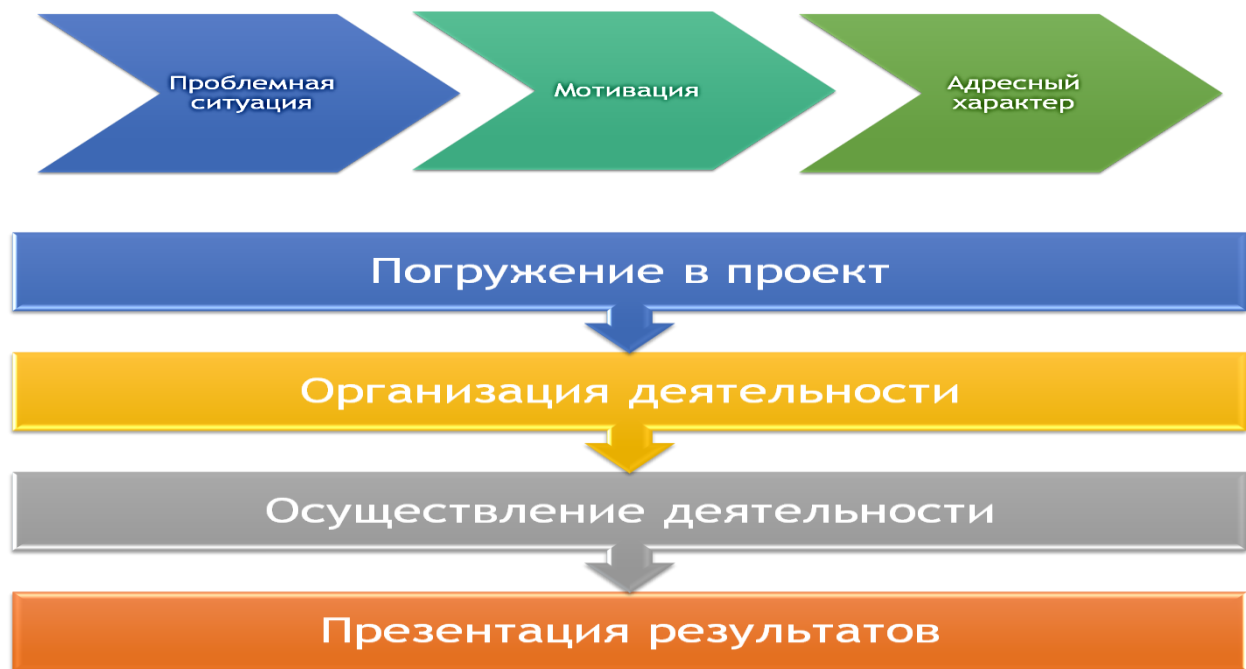
Мы хотим поделиться с вами своей работой по каждому виду проектной деятельности.

Исследовательские проекты чаще всего носят индивидуальный характер. И в этом виде проектной деятельности проблемную ситуацию для детей создаем мы. Самым сложным в организации первого этапа, проектной деятельности – это обозначить и сформулировать проблему для детей и родителей таким образом, чтобы они захотели ее решить, чтобы у них возник интерес к исследовательскому и творческому поиску. Исследовательская проектная деятельность предполагает получение ответа на вопрос о том, почему существует то или иное явление и как оно объясняется с точки зрения современного знания. В процессе работы над исследовательскими проектами обогащаются знания детей, дошкольники начинают добывать их самостоятельно, привлекая все доступные средства.

В творческой проектной деятельности автор идеи – ребенок. Существенное отличие творческого проекта от исследовательского проекта является его долгосрочность. Обычно только обсуждение и выбор идеи занимает несколько недель. Творческая проектная деятельность важна тем, что отражает интересы ребенка. Если взрослый поддерживает такой проект, поддерживается уникальное видение

мира, свойственное данному ребенку, стимулируется его познавательная активность. Кроме того, дошкольник получает позитивный опыт конкурентного взаимодействия и понимает, что идея должна представлять ценность не только для него, но и для других.

Проекты по созданию норм являются чрезвычайно важным направлением в педагогической деятельности, поскольку они развивают позитивную социализацию детей. Стратегия работы с детьми заключается в том, чтобы минимизировать запрещающие ситуации и увеличить количество ситуаций, поддерживающих детскую инициативу. Нормотворческая проектная деятельность основывается на реальных ситуациях. Обычно это типичные, повторяющиеся ситуации, при которой каждый ребенок настаивает на своем варианте поведения. Наша позиция состоит в поддержке инициативы детей, при этом мы берем на себя ответственность за соблюдение правил. Огромную педагогическую ценность в проектной работе составляет триада «педагог-ребенок-родитель» и метод «педагог-ребенок». Метод проектов «педагог-ребенок-родитель», «педагог-ребенок» включает в себя несколько этапов, при их соблюдении можно говорить, что проектная деятельность реализуется:



Так же, в своей работе с дошкольниками по патриотическому воспитанию, мы уделяем большое внимание краеведению, изучению родного края, знакомству с национальным и региональным культурным наследием, историей страны, края, связывая это с историей семьи каждого ребенка. Это отражается в направлениях нашей работы:

Духовно-нравственное направление:

- акция «Обелиск у ворот»;
- акция «Доброта спасет мир» (посвящается Дню защиты детей, Дню пожилого человека, Дню матери).

Проведение памятных дней:

- День Победы, День матери, День защитника Отечества, День России; беседы «Что значит любить Родину?», «Духовное наследие России», «Отец, Отчизна, Отечество».

Второй этап:

Историко-краеведческое направление:

- конкурс рисунков «Мой родной край»;
- фотовыставка «Весна и моя семья»;
- исследовательская деятельность: «История моего имени и фамилии»;
- конкурс «Нарядный фольклор». Проведение рождественских ярмарок, на Масленицу.

Третий этап:

Культурно-патриотическое направление:

- оформление уголков «Мужество русского героя»;

- конкурс патриотической песни «Когда поют солдаты»;

- конкурс чтецов «Когда мужчины говорят...»;

- конкурс рисунков на тему: «Сердцу милая Родина»;

- конкурс стенгазет «России верные сыны»;

- конкурс рисунков «Я только слышал о войне».

Совместная деятельность с родителями:

1. Привлечение родителей к организации конкурсов, маршрутов выходного дня (в театр, музей, библиотеку и пр.), семейных прогулок, экскурсий, к участию в детской исследовательской и проектной деятельности.

2. Знакомство родителей с достижениями общественного воспитания в детском саду через организацию выставок, родительских собраний, открытых занятий, информационный стенд «Для вас, родители».

3. Создание книги «Семейная летопись».

4. Беседы «За круглым столом».

5. Организация выставок детского творчества (фотоальбомы, фотогазеты «Мой город-Лянтор», «Река Пим», изобразительная деятельность-рисунки, поделки из природного материала).

6. Выставка «Сделаем наш город чище» (совместно с родителями).

Мы строим свою работу по воспитанию де-

тей в тесном контакте с семьей, убеждены в том, что основное воздействие на развитие ребенка всегда будет оказывать не детский сад, не школа, а прежде всего – родители, семья. Таким образом, чем лучше налажено общение между родителями и педагогическим коллективом образовательного учреждения, тем большую поддержку получит ребенок, тем вероятнее, что его жизнь в детском саду будет полна впечатлений, любви и доверии к окружающим, а первый социальный опыт будет успешным. Взрослые «образуют» детей, используя целый арсенал своих педагогических изобретений, а дети – просто живут. И чем

меньше, по крайней мере, в дошкольном возрасте, они замечают наши педагогические «усилия», чем естественнее принимают дары нашего педагогического мастерства, тем лучше и виртуознее само это мастерство. Мы думаем, что в дошкольных учреждениях должны создаваться условия, имитирующие домашние, к образовательно-воспитательному процессу привлекаться родители, которые участвовали бы в спортивных праздниках, викторинах, вечерах досуга, театрализованных представлениях. Поэтому, все дошкольные учреждения должны работать над созданием единого общества, объединяющего взрослых и детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гайсина Г.И. Работа с родителями как важнейшее направление педагогической деятельности // Учитель Башкортостана. – 2010. – № 6. – С. 110-113.
2. Кудрявцев В.Т. О деятельности института дошкольного образования и семейного воспитания // Дошкольное воспитание. – 2016. – С. 8-14.
3. Петренко В.О. Детский сад и семья – единое образовательное пространство. – URL: <https://spbplib.ru/en/catalog/-/books/12217537-det-skiy-sad-i-sem-ya-yedinoye-obrazovatel-noye-prostranstvo>.

KINDERGARTEN AND FAMILY – A SINGLE EDUCATIONAL SPACE

VASILENKO Natalia Gennadievna

educator

Kindergarten «Zhuravushka»

Lyantor, Russia

The article deals with the social environment in which the family education of the child is carried out. The author touches upon the processes of interaction of teachers with the families of pupils. The article describes the standards of perception of the environment, attitudes towards other people, towards the locality, towards the history of the family and the people, towards the works of culture, towards customs. The paper draws conclusions about the need to educate children in close contact with the family, the main impact on the development of the child will always be provided not by the kindergarten, not by the school, but above all by the parents, the family. Thus, the better the communication between the parents and the teaching staff of the educational institution is established, the more support the child will receive, the more likely that his life in kindergarten will be full of impressions, love and trust in others, and the first social experience will be successful.

Key words: family, family hearth, kinship, spiritual heritage, traditions, culture.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

ВЕРШИНИНА Оксана Александровна

методист кафедры филологического образования и эффективной коммуникации
БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области»
г. Омск, Россия

Статья посвящена анализу результатов диагностики уровня сформированности функциональной грамотности обучающихся 7 классов образовательных организаций Омской области при изучении английского языка. В данном исследовании рассмотрены основные аспекты понятий «Читательской грамотность», «естественно-научная грамотность», «математическая грамотность», «креативное мышление», дана характеристика системы заданий диагностической работы, представлена диаграмма «Распределение результатов диагностической работы в 7 классе по видам функциональной грамотности».

Ключевые слова: результаты диагностики, уровень сформированности, функциональная грамотность, креативное мышление, система заданий, диагностическая работа.

Формирование функциональной грамотности у российских школьников обусловлено стоящими перед нашей страной задачами прорывного научно-технического и социально-экономического развития страны, сформулированными в Указе президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (2018 г.) В соответствии с Указом необходимо обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования [1, с. 4].

На основании приказа Министерства образования Омской области «О проведении мероприятий, направленных на исследование качества образования в образовательных организациях Омской области, в 2020 году» № 30 от 03.02.2020 г. и федерального государственного образовательного стандарта основного и среднего общего образования (ФГОС ООО) бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Институт развития образования Омской области» участвовало в региональном мониторинге образовательных достижений обучающимися 7-х классов планиру-

емых результатов при обучении английскому языку в 6 классе. В исследовании приняли участие 5766 обучающихся 7 классов из образовательных организаций Омской области.

В диагностическую работу были включены задания на оценку некоторых видов функциональной грамотности, а именно читательской, математической, естественно-научной грамотностей и креативного мышления обучающихся 7 классов образовательных организаций Омской области при изучении английского языка.

Цель проведения диагностической работы – изменить практику деятельности современного учителя на межпредметной основе в решении рассматриваемых проблем учителям предлагается ознакомиться с результатами исследовательской работы с целью осознания актуальности той или иной трудности; подготовить методические рекомендации учителям английского языка Омской области и руководителям образовательных учреждений с целью повышения качества образования по обучению иностранным языкам в регионе, формирования навыков XXI в. в условиях реализации ФГОС как у обучающихся, так и у педагогов. [2, с. 250].

Система заданий диагностической работы способствует достижению новых результатов, связанных с «навыками XXI века», функциональной грамотностью обучающихся, мотивации обучения и стратегии поведения обучающихся в различных ситуациях.

Отбор содержания контрольно-измерительных материалов для проведения диагностической работы по предмету «Иностранный язык (английский)» в целом осуществлялся с учетом содержания действующих программ курса предмет «Иностранный язык (английский язык)» 6 класса для общеобразовательных организаций. Объектом контроля является достижение планируемых результатов при обучении предмету «Иностранный язык (английский язык)».

Для проведения диагностической работы в 7 классе было составлено 2 мультитекста, объединенных темой «Visiting Britain («Посещение Великобритании)», к каждому из которых было составлено 27 заданий. В диагностической работе содержатся задания закрытого типа, которые требуют от обучающихся сделать выбор одного правильного варианта ответов, задания на установление соответствия, также задания на ранжирование.

В связи с тем, что в диагностической работе 2020 г. оценивался уровень сформированности у обучающихся 7 класса не только остаточных предметных знаний и умений, но и разных видов функциональной грамотности, есть необходимость провести анализ результатов по этим 2 направлениям.

Наиболее успешно обучающиеся 7 класса (78-88%) справились с заданиями № 6-11 из раздела «Чтение» на установление соответствия, оценивающим сформированность навыков смыслового чтения, нахождения в прочитанном тексте запрашиваемой информации, что говорит о сформированности данных навыков у большинства семиклассников.

Более половины семиклассников выпол-

нили задания, направленные на оценку сформированности следующих умений из раздела «Грамматика и лексика» (52-63%):

- распознавать и употреблять в речи глаголы в наиболее употребительных временных формах действительного залога: Present Simple, Past Simple;

- распознавать и употреблять в речи сложноподчиненные предложения с союзами и союзными словами: what, which, that, who;

- употреблять в речи неопределенные местоимения;

- распознавать в тексте и употреблять в речи наречия в сравнительной и превосходной степенях, а также наречия, выражающие количество: (many/much, a lot of, few/a few, little/a little).

При этом умение распознавать и употреблять в речи модальные глаголы и их эквиваленты must/have to, shall/should по результатам диагностической работы 2020 г. сформировано у 38% обучающихся. Следовательно, данное умение не сформировано более чем у половины семиклассников и требует дополнительного внимания. В данном задании обучающимся предлагалось сделать выбор одного правильного варианта ответов.

Основные затруднения из раздела «Грамматика и лексика» (с заданиями справилось 41-47% семиклассников) возникли у обучающихся при выполнении заданий оценивающих сформированность умений:

- распознавать в тексте и употреблять в речи модальные глаголы и их эквиваленты must/have to, shall/should, can/could из раздела «Грамматика и лексика»;

- узнавать в письменном и устном тексте изученные лексические единицы, в том числе словосочетания, в пределах тематики на уровне начального образования и пятого, шестого классов основной школы.

Далее представим анализ результатов по видам функциональной грамотности.

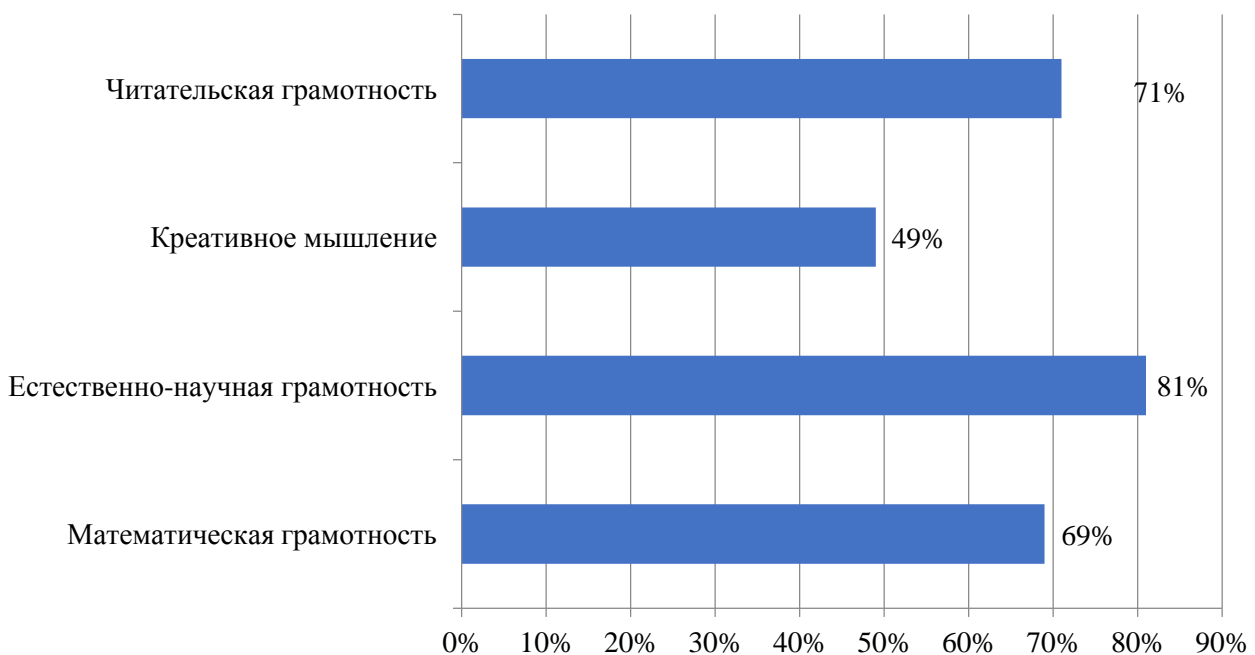


Рисунок 1. Распределение результатов диагностической работы в 7 классе по видам функциональной грамотности

Наиболее успешно семиклассники справились с блоками заданий на оценку читательской грамотности (71%) и естественно-научной грамотности (81%). Менее успешно (49%) обучающихся 7 классов справилась с выполнением заданий на оценку креативного мышления. С заданиями из блока «математическая грамотность» справилось 69% семиклассников.

В каждом из блоков функциональной грамотности оценивался ряд умений.

В блоке «читательская грамотность» было выделено 3 умения. По результатам выполнения диагностической работы, можно сделать вывод, что наиболее успешно обучающиеся (71%) справились с заданиями, оценивающими:

- полное и точное понимание информации прагматических текстов;
- поиск и выделение необходимой информации;
- смысловое чтение.

В блоке «математическая грамотность» было выделено 2 умения. По результатам выполнения диагностической работы, можно сделать вывод, что наиболее успешно обучающиеся (69%) справились с заданиями, оценивающими:

– применение математических знаний и умений;

– владение навыками математического счета и произношения на английском языке.

В блоке «естественно-научная» грамотность также оценивалось 2 умения. По результатам выполнения диагностической работы, можно сделать вывод, что наиболее успешно обучающиеся (81%) справились с заданиями, оценивающими:

- демонстрирует знание и понимание естественнонаучных понятий на английском языке;
- делает вывод (заключение) или оценивает уже сделанный вывод с учетом предложенной ситуации на английском языке.

В блоке «креативное мышление» оценивалось 3 умения:

- видение новых признаков изучаемого объекта;
- принимать независимые продуманные решения
- анализировать информацию с позиции логики и личностно-ориентированного подхода.

Средний процент выполнения заданий данной категории составил 49%.

Почти у половины обучающихся (49%) 7 класса не развито креативное мышление.

Наиболее высокие результаты обучающиеся показали при выполнении заданий из блоков «естественно-научная грамотность» (81%) и читательская грамотность (71%).

Результаты диагностической работы в рамках региональной системы оценки качества образования транслируются в ходе семинаров и внутриинститутских консультаций в рамках неформального образования специалистов и преподавателей Института развития образования Омской области.

С целью повышения качества общего образования и развития функциональной грамотности обучающихся при изучении английского языка учителям иностранных языков необходимо встраивать в структуру урока или в специально организованные учебные ситуации решение заданий, направленных на формирование у обучающихся различных видов функциональной грамотности, способствующих повышению мотивации обучающихся к изучению предмета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкая М.В., Демидова М.Ю., Зинин М.Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности и читательской грамотности школьников в разрезе учебных предметов, и др. // Педагогические измерения. – № 2. – С. 29. – Москва, 2020. – URL: http://doc.fipi.ru/zhurnal-fipi/pi-2020-02_web.pdf (дата обращения: 23.05.2021).
2. Орлова С.Л., Таслицкая Е.М., Четвертных Т.В. Возможности экспертизы заданий для оценки функциональной грамотности обучающихся в системе дополнительного профессионального образования педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. – № 4 Т. 1(61) 2019. – URL: http://nev-imc.tunev.gov.spb.ru/file/%D0%93%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0/%D0%96%D0%A3%D0%A0%D0%9D%D0%90%D0%9B_4.1.61.2019.pdf (дата обращения: 28.05.2021).
3. Шляйхер А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? – М.: Национальное образование, 2019. – 336 с.

USE OF ASSIGNMENTS FOR THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS IN ENGLISH LESSONS

VERSHININA Oksana Aleksandrovna

methodist of the Department of Philological Education and Effective Communication
Institute of Education Development of the Omsk Region
Omsk, Russia

The article is devoted to the analysis of diagnostics results of the formation level of functional literacy of the 7th grade students of educational institutions of the Omsk Region in the study of the English language. The article discusses the main aspects of concepts of «reading literacy», «natural science literacy», «mathematical literacy», «creative thinking». The characteristic of the assignments system of the diagnostic work is given in the article. The diagram of distribution of the results of the diagnostic work into types of functional literacy in the 7th grade is presented.

Key words: diagnostics results, formation level, functional literacy, creative thinking, assignments system, diagnostic work.

НОВЫЕ ВЫЗОВЫ В ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСЛЕ ПАНДЕМИИ COVID-19

ГРУЗКОВ Михаил Дмитриевич
аспирант

ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»
г. Казань, Россия

Пандемия Covid-19 поменяла сферу образования на глобальном уровне. В статье показано, как высшие учебные заведения переживают преобразования, вызванные необходимостью цифровизации процессов образования при отсутствии ресурсов. Университетская система должна предоставлять высококачественное образование в условиях цифровой трансформации и разрушительных технологических инноваций. Также описаны проблемы, с которыми сталкиваются университеты, чтобы противостоять дезорганизации Covid-19.

Ключевые слова: высшее образование, инновации, COVID-19, цифровая трансформация, онлайн-обучение.

Разрушения, вызванные нынешней пандемией Ковид-19, беспрецедентны, а принятые в результате экономические и социальные меры привели к масштабным изменениям. Чтобы смягчить распространение вируса, правительства по всему миру ввели меры по социальной дистанцированности, закрытию домов и прекращению личных контактов за пределами ближайших семей. Таким образом, пандемия оказывает огромное влияние на образовательную деятельность. В считанные недели целые системы образования, от начального до высшего, были вынуждены полностью перестроить свою деятельность, чтобы перейти на использование онлайн-сценария преподавания и обучения.

Реальность новой нормальной жизни, нарушенная последствиями COVID, повлекла за собой радикальную трансформацию образования и обучения, и одним из секторов, подвергающихся резкой цифровой трансформации, является глобальное высшее образование. Внезапное принудительное закрытие очного обучения привело ученых и студентов в «незнакомую местность» из-за необходимости быстро адаптироваться к условиям тотального электронного обучения. Эти стремительные изменения потребовали от университетов в рекордно короткие сроки перейти к онлайн-преподаванию, внедряя и адаптируя имеющиеся технологические ресурсы и привлекая профессоров и исследователей, не обладающих достаточными техническими

возможностями для онлайн-преподавания. Университетская система должна быть способной обеспечить качественное образование в условиях цифровой трансформации, подрывных технологических инноваций и ускоренных изменений в системе образования. Появление подрывных инноваций – это время риска и неопределенности, но это и время возможностей, приносящих таланты и инновации в систему образования.

По определению, дезорганизация подразумевает внезапный сбой или остановку. Применительно к образованию дезорганизация подразумевает отход от традиционных, устоявшихся образовательных моделей передачи знаний. Инновации, меняющие направление образования, заменяют или вытесняют существующие модели. Они прерывают функционирование устоявшихся образовательных моделей неожиданным образом, сначала улучшая модель, а затем предлагая новые способы понимания ее дальнейшего развития. Подрывные образовательные инновации заменяют существующие методологии и способы передачи знаний, открывая новые альтернативы для обучения. Они также внедряют новые достижения в системы образования с помощью информационных и коммуникационных технологий. Эта образовательная дестабилизация рассматривает и студента, и профессора как движущую силу обучения, чтобы продвигать открытую учебную программу, созданную с помощью нового цифрового обра-

зования. Она также включает в себя инновации в методах обучения, такие как разработка новых учебных материалов, механизмов и пространств, а также изменение роли студентов и способа усвоения и использования ими образовательных знаний. Подрывные инновации удовлетворяют потребности существующих клиентов, а также потребности имеющихся на данный момент услуг. Однако успешные инновации и преобразования в сфере образования должны основываться на устойчивости, масштабе и размахе. Успешная трансформация университетов из старых систем обучения должна способствовать формированию культуры участия, вовлечению участников, а также принятию решений на основе фактических данных и прозрачной оценке результатов.

Новая нормальная ситуация, созданная дезорганизацией Covid, ускорила переход к онлайн-преподаванию. Текущий сценарий предусматривает быстрый педагогический сдвиг от традиционных занятий к онлайн-занятиям, от персонального обучения к виртуальному, от семинаров к вебинарам. Последствия пандемии приведут к эпохе радикальных технологических преобразований и ускоренной цифровизации мировой системы высшего образования. Поскольку университеты должны серьезно переосмыслить и перепроектировать свои образовательные предложения, чтобы противостоять этой новой ситуации, разрушительные эффекты Ковид-19 создали не только благодатные возможности для трансформации вузов, но и трудности и проблемы в этом процессе.

Как прямое следствие усилий по социальному дистанцированию, навязанных «Ковидом», а также для поддержания сервиса во время чрезвычайных ситуаций, университеты пережили широкомасштабный переход на онлайн-обучение. За короткий период времени ученым всего мира пришлось быстро перевести материалы и методы в формат, подходящий для онлайн-обучения. Эта трансформация была поспешной и вынужденной в силу обстоятельств. Пандемия заставила провести глобальный эксперимент с дистанционным обучением. Эта система создала беспрецедентные проблемы для студентов, которым требовалась техническая помощь, а также для персонала и руководителей университе-

тов, которым пришлось в рекордно короткие сроки перестраиваться, чтобы обеспечить функционирование кампуса.

Хотя процесс цифровой трансформации высшего образования начался много лет назад, пандемия ускорила его, приведя к фундаментальным изменениям за считанные недели. Эта технологическая трансформация образования предполагает глубокие изменения в методиках преподавания, основных компетенциях и методах оценки.

В виртуальном сценарии университеты должны перейти от преимущественно лекционной системы обучения к методологии «проблемно-ориентированного обучения», которая более активно вовлекает студентов. Этот переход от «очного» к виртуальному образованию будет иметь значительные последствия для всего процесса обучения, не только существенно изменяя методы оценки результатов обучения, но и требуя пересмотра навыков и компетенций, необходимых студентам в новых условиях.

Поскольку нынешние меры социального дистанцирования будут действовать еще некоторое время, образовательные учреждения должны тщательно переработать свои сервисные возможности, чтобы соответствовать новым условиям. Чтобы создать хорошо продуманный опыт онлайн-обучения, университеты должны разработать методологию цифрового обучения и обеспечить контекст, инструменты и системы поддержки цифрового обучения.

Цифровое образование требует соответствующей инфраструктуры и технологических платформ (например, Blackboard, Moodle, Microsoft teams), надежных серверов, способных выдержать виртуальную нагрузку, а также методической подготовки преподавателей и студентов к онлайн-обучению с использованием всех доступных технических и образовательных ресурсов [1]. Для преподавателей доступны многочисленные вебинары и руководства, а большинство университетов заключили контракты с такими компаниями, как Microsoft, которые предоставляют ресурсы Office или Teams или технологические платформы для укрепления виртуального общения. На глобальном уровне доступен широкий спектр коммуникационных онлайн-платформ и решений, которые помогают оцифровать весь про-

цесс преподавания-обучения по сценарию Covid-19. В недавнем эмпирическом исследовании, проведенном в университетском контексте, авторы отметили, что наиболее используемыми технологиями для поддержки преподавания в период блокировки были университетская веб-платформа, средства обмена мгновенными сообщениями (WhatsApp, Telegram), средства видеоконференций (Zoom, Skype, Google Hangouts, Google Meet) и образовательные приложения (Google Classroom) в сочетании с электронной почтой и телефонными переговорами для поддержания индивидуального контакта со студентами. Другие технологии также оказались в целом полезными (Cisco WebEx, GoToMeeting, Microsoft Teams, Monospace, Loom, OBS).

Доступные технологические ресурсы обеспечивают множество вариантов преподавания, например чтение лекций в режиме видеоконференции, обмен материалами (например, слайдами, видео, презентациями), взаимодействие через чаты, создание дискуссионных форумов или рабочих групп, контроль практической деятельности, оценка и наставничество студентов, запись объяснений и предоставление их студентам и т. д. Более того, эти инструменты могут использоваться синхронно или асинхронно и интегрироваться. Однако все эти ресурсы должны быть подкреплены образовательной методикой, чтобы удерживать внимание студентов и поддерживать их вовлеченность в курс. Чтобы обеспечить ясность образовательной цели каждого занятия, преподаватели должны разработать аудиовизуальный материал, спланировать рабочее время студентов и использовать правильные инструменты для каждого занятия – например, для репетиторства, видеоконференций или оценки студентов. Важно сделать занятия динамичными, внедряя инструменты для совместной работы и формирующего обучения. Поэтому также важно внедрять активные методики взаимодействия студентов и преподавателей и вовлекать студентов в совместную работу.

В настоящее время появились и доказали свою полезность различные методики онлайн-преподавания и оценки. Процесс оценивания очень важен, поскольку он представляет собой кульминацию всего процесса обучения.

Разрушительное воздействие Covid-19 при-

вело к быстрой трансформации образовательной деятельности. Как объяснялось выше, быстрая приостановка очного обучения заставила как студентов, так и преподавателей адаптироваться к кардинальным изменениям в процессе преподавания-обучения. Эта адаптация не прошла без препятствий, и в этом процессе возникли некоторые барьеры и проблемы [2]. Чтобы обеспечить безопасный переход и добиться успешной трансформации, университеты должны знать об этих потенциальных препятствиях и создать соответствующие механизмы для их преодоления. Опираясь на конкретные исследования, мы описываем эти препятствия с точки зрения основных участников учебного процесса: студентов, преподавателей и учебных заведений (университетов).

Студенты сообщают, что основной проблемой при адаптации к онлайн-обучению были технические проблемы. Чтобы смягчить этот барьер, учебные заведения должны мобилизовать ресурсы, чтобы обеспечить всем студентам доступ к надлежащей ИТ-инфраструктуре и пропускной способности соединения, а также специальную поддержку для решения технических проблем. Чтобы обеспечить справедливый студенческий опыт в этом новом сценарии, университеты должны гарантировать, что студенты из менее привилегированных социально-экономических слоев не окажутся в невыгодном положении. Студентам также было трудно поддерживать внимание в чисто онлайн-новом контексте, они отмечали следующие существенные препятствия (среди прочих): скука, чувство изоляции, нехватка времени для изучения различных предметов и отсутствие способности к самоорганизации. Профессора также отметили, что изоляция была значительной проблемой при разработке курсов, что указывает на необходимость найти оптимальный баланс между индивидуальным обучением, ориентированным на студента, и совместным обучением, способствуя созданию виртуальных сообществ для повышения вовлеченности и сотрудничества студентов.

С точки зрения преподавателей, эта вынужденная трансформация также была стрессовой, поскольку преподавателям пришлось быстро адаптироваться к новым онлайн-методам, в некоторых случаях практически без подготовки и в рекордно короткие сроки. Внезапный переход от очного к дистанционному обуче-

нию также потребовал наличия преподавательского состава с разным уровнем готовности к использованию различных педагогических методик, обладающего специфическими компетенциями [3]. Не все преподаватели чувствуют себя комфортно в онлайн-среде, а разрыв между поколениями может отделять тех, кто полагался на классические методы и никогда не использовал технологические инструменты, от молодых преподавателей, которые могут быть более опытными в использовании новых технологий. Конкретное содержание аудиторных занятий должно быть тщательно переработано, чтобы адаптировать время их проведения к онлайн-условиям, а также ввести групповые занятия для мотивации и вовлечения студентов и поощрения совместного обучения.

На институциональном уровне университетов переход к экстренному дистанционному обучению во время пандемии Ковид-19 повлек за собой полное нарушение привычного хода работы. Чтобы перейти к устойчивой модели онлайн-обучения, университеты должны использовать технологии для переосмысления процессов преподавания, преобразования оценочной деятельности, изменения использования и роли традиционных факультетов и школ (обеспечивающих специальную подготовку), а также сосредоточиться на ценности через переосмысление и самообновление модели обслуживания. Университеты также сталкиваются с дополнительными препятствиями на пути этой трансформации, включая финансовые ограничения и ограничения, налагаемые существующей ИТ-инфраструктурой [4]. Государственным университетам придется иметь дело с сокращением бюджетов из-за уменьшения государственных средств, а университеты испытывают снижение набора студентов из-за текущей неопределенной экономической ситуации. ИТ-инфраструктура, имеющаяся в распоряжении университетов, также ограничит возможности для полной цифровой трансформации, и потребуются определенные инвестиции для расширения этих технических возможностей. Несмотря на все эти проблемы, университеты настроены весьма позитивно по отношению к этой трансформации.

Заключение. Разрушительное воздействие Covid-19 и наличие цифровых технологий, способных поддерживать онлайн-обучение, открывают беспрецедентные возможности для трансформации высшего образования на глобальном уровне. Мы все вовлечены в цифровой мир, и феномен онлайн-обучения не заставит себя ждать. Спустя несколько месяцев онлайн-опыта в университетском образовании произошел сдвиг парадигмы. Онлайн-обучение приобрело актуальность и обеспечило свое продолжение даже после пандемии Ковид-19. Наше исследование показывает использование множества технологических инструментов и платформ для поддержки онлайн-обучения: веб-платформы для обучения, средства видеоконференций, массовые открытые онлайн-курсы (МООК), потоковые конференции, средства обмена мгновенными сообщениями, образовательные приложения и т. д. для поддержки новых методик, обеспечивающих учебный процесс. Однако, поскольку переход к онлайн-обучению был поспешным и вынужденным, различные участники учебного процесса (студенты, преподаватели, университеты) столкнулись с рядом препятствий при адаптации к новым условиям. Университеты должны знать об этих препятствиях и мобилизовать ресурсы для их преодоления в краткосрочной перспективе, уделяя особое внимание цифровизации учебных процессов и предлагая специальное техническое обучение преподавателям, административному персоналу и студентам. Мы еще не знаем, как переход к виртуальному обучению повлияет на будущее высшего образования на глобальном уровне, но в текущем сценарии ясно, что университеты должны разработать сложное сочетание очного и онлайн обучения, чтобы использовать потенциал доступных технологических инструментов для удовлетворения ожиданий студентов и улучшения их опыта обучения в современной цифровой среде. Таким образом, основной вклад данной работы заключается в том, чтобы рассмотреть онлайн-преподавание с разных точек зрения, уделяя основное внимание трудностям онлайн-преподавания и обучения, вызванных вспышками Sars-Covid-2 по всему миру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хайруллина Э.Р. Концепция организации бизнес-моделей на базе цифровой информационной платформы // Сервис в России и за рубежом. – 2020. – Т. 14. – № 1(88). – С. 34-42. – DOI 10.24411/1995-042X-2020-10104.
2. Хайруллина Э.Р. Педагогика и цифровые технологии как форма обновления образовательной среды // V Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Казань, 25-26 марта 2020 года. – Казань: ООО «Центр инновационных технологий», 2020. – С. 466-471.
3. Хайруллина Э.Р. Современные педагогические технологии / Э.Р. Хайруллина, Ф.М. Галимов // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 4-1. – С. 259-271. – DOI 10.34670/AR.2020.73.55.088.
4. García-Morales VJ, Garrido-Moreno A and Martín-Rojas R (2021) The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. Front. Psychol. 12:616059. doi: 10.3389/fpsyg.2021.616059.

**NEW CHALLENGES IN THE DIGITALIZATION
OF HIGHER EDUCATION AFTER COVID-19 PANDEMIC****GRUZKOV Mikhail Dmitrievich**

graduate student

Kazan National Research Technological University
Kazan, Russia

The Covid-19 pandemic has reshaped education globally. The article shows how higher education institutions are undergoing transformations caused by the need to digitalize education processes in the absence of resources. The university system must provide high-quality education in the face of digital transformation and disruptive technological innovation. It also describes the challenges universities face to counter the disruption of Covid-19.

Key words: higher education, innovation, COVID-19, digital transformation, online learning.

**ОСОБЕННОСТИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И ГРАФОМОТОРНЫХ
НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ****КАРЫНБАЕВА Ольга Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент

ВАХЛИНОВА Александра Андреевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема»
г. Биробиджан, Россия

Статья посвящена актуальной проблеме изучения мелкой моторики и графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Представлены результаты экспериментального исследования, которое проходило в два этапа. Первый этап был направлен на изучение особенностей мелкой моторики детей с речевыми нарушениями. На втором этапе были выявлены особенности графомоторных навыков у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: мелкая моторика, графомоторные навыки, дошкольник, нарушение речи, диагностические методики.

В настоящее время отмечается увеличение количества детей с особыми образовательными потребностями, среди которых дети с речевыми нарушениями представляют одну из самых многочисленных групп.

Нарушение речи – различные отклонения от речевой нормы, принятой в данной языковой среде [3].

В структуре дефекта различных речевых нарушений, наблюдаются недостатки двигательной сферы, которые проявляются в несформированности не только речевой, но и мелкой моторики [5].

Мелкая или тонкая моторика пальцев рук – это совокупность двигательных возможностей выполнения дифференцированных движений пальцев, которые определяют успешность формирования навыков самообслуживания, различных учебных, трудовых и других операций [3].

Проблема исследования особенностей мелкой моторики пальцев рук детей с речевыми нарушениями представлена в работах М.П. Денисовой, А.В. Запорожец, М.Ю. Кистяковской, И.М. Сеченова, Н.Л. Фигурина и др.

У детей с речевой патологией часто наблюдаются нарушения моторики. Результаты исследования Д.С. Гинсарь, В.П. Дудьева, И.Б. Пименовой и др. показали, что у детей с нарушениями речи отмечаются различные двигательные нарушения, такие как, расстройство равновесия и координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений и т. п. [2; 3].

Проблема развития мелкой моторики рук дошкольников с нарушением речи является актуальной. Научные исследования Л.А. Леонтьева, А.Р. Лурии доказывают, что от степени сформированности мелкой моторики зависит и уровень развития речи.

Е.Ф. Архипова [1], Л.В. Лопатина и Н.В. Серебрякова [4] подтверждают что, систематические упражнения, тренирующие движения пальцев рук, являются мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга. Кроме того, развитая тонкая моторика позволит дошкольникам лучше овладеть графомоторными навыками.

Графомоторные навыки – конечное эффективное звено в цепочке операций, кото-

рые составляют письмо. Они могут влиять на весь процесс письма в целом.

Нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение особенностей мелкой моторики и графомоторных навыков у старших дошкольников с речевыми нарушениями. В нем приняли участие 10 детей старшей логопедической группы МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 24» г. Биробиджана.

Данное исследование состояло из двух этапов. На первом этапе были выявлены особенности мелкой моторики у детей. С этой целью мы предложили дошкольникам выполнить статические («Коза», «Кольцо», «Заяц», «Солдатики», «Три богатыря») и динамические упражнения («Коза – заяц», «Ладонь, ребро, кулак» (по Н.И. Озерецкому)). Кроме того, нужно было вырезать фигуры по контуру, нарисованные на плотной бумаге, сложить прямоугольный лист пополам, а также угадать предметы наощупь при выполнении задания «Волшебный мешочек». Детям требовалось выполнить десять упражнений. За каждое, правильно выполненное, задание ребенок получал 2 балла, если совершал незначительную ошибку или затруднялся – 1 балл, если дошкольник не выполнял задание, то он получал 0 баллов. Далее подсчитывалось общее количество баллов, набранных испытуемым. Всего на данном этапе обследования можно было получить до 20 баллов. В соответствии с суммой баллов определялся уровень развития тонкой моторики: высокий уровень (20-14 баллов), средний уровень (13-7 баллов), низкий уровень (меньше 6 баллов).

На втором этапе исследования для изучения графомоторных навыков нами были проведены диагностические методики «Дорожки» (по Л.А. Венгеру), «Мячики» (по Н.С. Сосиной), «Лес».

При выполнении методики «Дорожки» ребенку предлагались рисунки с изображением дорожек, у одного конца которых стоят машины, у другого – дом. Машина должна «проехать» по дорожке к дому. Тип дорожек усложнялся от первой к последней. Ребенку нужно было соединить линией машину с домиком, не выходя за границы дорожки.

Критерии оценивания:

3 балла – без ошибок;

2 балла – ребенок 1-2 раза вышел за границу линии;

1 балл – ребенок 3 и более раз вышел за границу линии.

Выполняя методику «Мячики» ребенку нужно было «попасть» мячиками в кеглю, которые были изображены на листе бумаги, т. е. провести карандашом прямые линии, не отрывая карандаш от бумаги.

Критерии оценивания:

3 балла – все линии прямые и попадают точно в кеглю;

2 балла – 1-2 ошибки (ошибкой считается не прямая линия или непопадание линии в кеглю);

1 балл – 3 и более ошибок.

Чтобы выполнить задание «Лес», воспитаннику нужно было обвести рисунок с деревьями точно по контуру.

Критерии оценивания:

3 балла – 1 – 2 раза сошел с линии;

2 балла – 2 – 4 раза сошел с линии;

1 балл – 5 и более раз сошел с линии.

После проведения методик был определен средний балл выполнения заданий каждым ребенком, который соответствовал определенному уровню. В результате были определены высокий, средний и низкий уровни развития графомоторных навыков у дошкольников.

Результаты исследования показали, что четверо детей показали высокий уровень развития мелкой моторики и графомоторных навыков, что соответствует возрастной норме. Дети этой группы без труда выполняли статические и динамические упражнения. В игре «Волшебный мешочек» дошкольники угадали не только форму, но и материал, размер, текстуру, иногда, даже температуру предмета. При работе с бумагой они очень старались и выполняли задание лучше, чем другие, однако ни у кого не получилось согнуть лист уголок к уголку и сделать прямой разрез. Дети, входящие в эту группу, без труда смогли провести линии, не выходя за границы дорожки. При выполнении задания «Мячики» только один раз не попали в кеглю, в этом случае отклонение линии было незначительным. Выполняя методику «Лес» дошкольники отмечали, что в задании нет

ничего сложного и «было бы совсем обидно его не выполнить». Дети этой группы правильно держали карандаш, сильно не нажимали на него, работали в хорошем темпе, их действия были точные и скоординированные, потому и линии, проведенные детьми, были ровные и равномерные.

Средний уровень развития мелкой моторики и графомоторных навыков показали четверо детей. Дошкольникам данной группы требовалась дополнительная помощь, чтобы правильно сложить пальцы для выполнения статических упражнений. Особенно сложными оказались упражнения «Коза» и «Три богатыря». Им требовалась дополнительное время для выполнения динамических упражнений. Они испытывали определенные затруднения при выполнении задания «Коза-заяц». Дети со средним уровнем развития мелкой моторики смогли определить форму предметов в мешочке, но с трудом определяли то из чего они сделаны. Особенно сложно им было угадать стекло и пластик. С разрезанием листа дети справились лучше, чем со складыванием. Одна девочка, комментируя свою работу, отметила, что у нее никогда не получается складывать бумагу уголок к уголку и то, что всегда выходит криво. По сравнению с результатами предыдущей группы дети задания выполняли немного медленнее. Больше всего у детей возникали затруднения при проведении линий от мячика к кеглям. Они начинали вести линию ровно, но постепенно она искривлялась в середине или в конце, несмотря на это она не прерывалась и не «раздваивалась». Один из детей, выполняя методику «Лес», сильно давил на карандаш, его пальцы быстро уставали, ему приходилось отрывать руку от бумаги. В целом, детям со средним уровнем развития мелкой моторики труднее сразу удобно взять карандаш, тяжелее регулировать нажим. Они быстрее устают и, хотя линии у них не прерываются, иногда дети останавливают руку, чтобы отдохнуть.

У двух детей был отмечен низкий уровень развития мелкой моторики и графомоторных навыков. Дошкольникам данной группы было сложно самостоятельно складывать фигуры из пальцев для выполнения всех статиче-

ских упражнений, также они с трудом выполняли динамические упражнения. Воспитанники, выполняя задание «Волшебный мешочек», смогли на ощупь определить только железный шарик и деревянный кубик. Дети не смогли ровно сложить лист пополам, кроме того, одна часть была больше другой, они с трудом выполнили прямой разрез. Один ребенок слабо нажимал на карандаш, поэтому линии получались тонкими, бледными. При выполнении задания «Дорожки» он три раза выходил за границы, а при выполнении методики «Лес» постоянно отрывал карандаш, начинал сначала, из-за того, что не видел собственной линии.

Другой воспитанник, напротив, с усилием давил на карандаш. Он быстро уставал, поэтому линия получалась кривой и «дрожащей». В ходе выполнения крайнего задания дошкольник старался не отрывать карандаш, осуществлял еще больший нажим.

Таким образом, проведенное нами исследование выявило особенности развития мелкой моторики и графомоторных навыков у старших дошкольников с речевыми нарушениями. Результаты исследования доказывают необходимость проведения систематической и целенаправленной коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Архипова Е.Ф.* Для чего нужна пальцевая гимнастика ребенку? // СДО. – 2016. – № 10(72). – С. 46-53.
2. *Гинсарь Д.С., Пименова И.Б.* Теоретические аспекты изучения графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами // Auditorium. – 2020. – № 3(27). – С. 22-26.
3. *Дудьев В.П.* Психомоторика: слов.-справ. / В.П. Дудьев. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 366 с.
4. *Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В.* Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. – Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.
5. *Рыжова Н.В.* Логопсихология: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 139 с.

PECULIARITIES OF FINE MOTOR AND GRAPHIC-MOTOR SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

KARYNBAYEVA Olga Vladimirovna

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

VAKHLINOVA Alexandra Andreevna

undergraduate

Sholem Aleichem's Amur State University

Birobidzhan, Russia

The article is devoted to the actual problem of studying fine motor skills and graphomotor skills in preschool children with speech disorders. The results of an experimental study, which took place in two stages, are presented. The first stage was aimed at studying the features of fine motor skills in children with speech disorders. At the second stage, the features of graphomotor skills were identified in older preschoolers with speech disorders.

Key words: fine motor skills, graphomotor skills, preschooler, speech impairment, diagnostic techniques.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ВСЕРОССИЙСКОЙ ПРОВЕРОЧНОЙ РАБОТЕ В 7 КЛАССЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

КИНОВА Ольга Борисовна
учитель английского языка
КАЗАНЦЕВА Елена Алексеевна
учитель английского языка
МБНОУ «Гимназия № 17»
г. Новокузнецк, Россия

Эта статья будет интересна для тех, кто готовит детей к Всероссийской проверочной работе (ВПР) по английскому языку, задание говорение. Придерживаясь данных рекомендаций можно с легкостью обучить учеников описанию одной фотографии. Представлен план и к каждому пункту этого задания есть клише, которые могут быть полезны для выполнения этого задания. Также представлены критерии оценивания.

Ключевые слова: Всероссийская проверочная работа по английскому, 7 класс, задание № 3, план, клише и критерии оценивания.

Современная жизнь предъявляет новые требования к детям, поэтому необходима способность владения иностранным языком. Владение иностранным языком владение коммуникативными навыками, т. е. навыками говорения. В 7 классе есть возможность развивать навыки говорения, готовясь к ВПР по английскому языку. При выполнении задания «Говорение» по ВПР английского языка в 7 классе необходимо построить связное монологическое высказывание на определенную тему с опорой на план, а точнее выбрать одну картинку из трех и описать внешность человека. Учащиеся 7 класса должны составить описание объемом 7 предложений (не менее, иначе по критерию «Решение коммуникативной задачи» можно получить «0» баллов, тогда это задание оценивается в «0» баллов.

В монологическом высказывании нужно придерживаться следующего плана :

1. The place (место).
2. The action (действие).
3. The appearance of the person (внешность человека).
4. Whether you like the picture or not (нравится картинка или нет).
5. Why (почему).

Готовясь к ВПР на уроках английского языка, можно пользоваться следующими рекомендациями:

1. Работа с памяткой, поясняем каждый

пункт, отрабатываем несколько картинок вместе. Памятки выдаем каждому ученику.

2. Работа с лексикой (о каждом пункте делаем маленький словарик).

3. Описываем картинки на уроке (фронтальная, групповая, индивидуальная работа (запись на компьютере, на диктофон сотового телефона).

Таким образом, на одном уроке у каждого ребенка будет возможность описать картинку несколько раз, а у учителя будет возможность послушать каждого.

ПАМЯТКА

Описание человека на фотографии

Вступление

1. **I'd like to describe picture №....**

2. **The picture shows us ...a boy/girl/woman/man. (You can also see...)**

Место действия/ the place

3. **In this picture the action is taking place in (the house; the living room; the gym; the swimming pool; the the park etc.).**

Действие /the action

4. **As you can see, (a girl/a boy/a man/a woman) is (smiling/helping his/her mom/ sitting/playing ...) in this picture.**

5. **Besides, he/she (is reading a book/is watching TV/is writing...).**

Внешность/the person's appearance

6. **The girl/boy/man/woman is... (pretty/good-looking/old.)**

7. **I think she/he is about ... years old.**

She/he has got ...short/long hair.

The girl/boy is wearing (a T-shirt and jeans/
a dress/a school uniform).

Нравится ли тебе эта фотография? Почему?

8. **I like the picture because the atmosphere is ...peaceful/friendly/calm.**

9. **It makes me think of** *summer/winter/autumn/spring/school/family/holidays/travelling.*

10. **That's all I wanted to say.**

При подготовке к ВПР важно знать критерии оценивания ВПР.

Ознакомьтесь с критериями оценивания ВПР по английскому языку в 7 классе:

Критерии оценивания задания 3 (монологическое высказывание с опорой на картинку и пункты плана)	Баллы
1. Решение коммуникативной задачи* (Содержание)	2
Выполнена полностью: – все пункты плана раскрыты; – дано не менее 7 развернутых предложений	2
Выполнена частично: – 1 пункт плана не раскрыт; – дано 6 развернутых предложений; – либо есть 7 предложений, но они не развернуты , либо не все они (1-2 предложения) по указанным в задании пунктам плана	1
Не выполнена: – 2 пункта плана не раскрыты; – дано менее 5 предложений	0
2. Организация текста	2
Высказывание связно и логично; средства логической связи присутствуют	2
Высказывание не вполне связно и логично ИЛИ средства логической связи отсутствуют (неправильно используются)	1
Высказывание несвязно и нелогично И/ ИЛИ средства логической связи отсутствуют (неправильно используются)	0
3. Лексико-грамматическая правильность речи	2
Ошибки практически отсутствуют (не более 2 ошибок , не препятствующих коммуникации)	2
Отдельные ошибки, не препятствующие коммуникации (не более 4 в сумме, в том числе не более 2 ошибок, препятствующих коммуникации)	1
Более 4 ошибок ИЛИ более 2 ошибок, препятствующих коммуникации	0
4. Произносительная сторона речи	2
1-2 фонетические ошибки, не препятствующие коммуникации	2
Отдельные ошибки, не препятствующие коммуникации (не более 4 в сумме, в том числе не более 2 ошибок, препятствующих коммуникации)	1
Более 4 ошибок ИЛИ более 2 ошибок, препятствующих коммуникации	0
Максимальный балл	8

*При получении обучающимся 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи (содержание)» все задание 3 оценивается в 0 баллов.

Систематическое выполнение этого задания дает хорошие результаты. Даже самые слабые ученики, пользуясь этой памяткой, может достаточно успешно выполнить это задание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Бгашев В., Эрнарестьен Н. Универсальный курс по интенсивному обучению английскому разговорному языку (по методике Н. Эрнарестьен): Американский вариант: Учебное пособие, 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ Издательство, 2006. – 158 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие. 5-е стер. изд. – М.: Академия ИЦ, 2008. – 334 с.

RECOMMENDATIONS FOR PREPARATION FOR ALL-RUSSIAN TEST WORK IN THE 7th CLASS IN ENGLISH LANGUAGE

KINOVA Olga Borisovna
english teacher
KAZANTSEVA Elena Alekseevna
english teacher
Gymnasium number 17
Novokuznetsk, Russia

This article will be of interest to those who prepare children for the All-Russian Testing Work (VCP) in English, the speaking task. By adhering to these recommendations, you can easily teach students to describe one photo. A plan is presented and for each item of this task there are clichés that can be useful for completing this task. The evaluation criteria are also presented.

Key words: All-Russian test work in English, grade 7, task number 3, plan, clichés and assessment criteria.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

КОКУНОВА Юлия Сергеевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Россия

В статье рассмотрены нарушения коммуникации, характерные для дошкольников с нарушением слуха. На основе анализа и обобщения теоретических и экспериментальных исследований предложена классификация коммуникативных трудностей, которая может быть использована в коррекционной работе. Приводятся эмпирические данные родительской оценки коммуникативных трудностей дошкольников с нарушением слуха.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные трудности, дошкольники с нарушением слуха, глухие и слабослышащие дошкольники.

В современной сурдопедагогике коммуникативному развитию детей с нарушением слуха отводится центральное место (Л.А. Головчиц, Э.И. Леонгард, Т.В. Пельмская, Е.Г. Речицкая, Н.Д. Шматко и др.) [5; 8; 11; 12; 16]. Для детей с нарушением слуха развитие коммуникативной сферы имеет определяющее значение, поскольку специфика первичного дефекта обуславливает существенные затруднения в коммуникации вообще и в речевом развитии в частности, что, в свою очередь, вызывает отклонения третьего порядка в виде недостаточности мышления и сложных форм познавательной деятельности, а также трудностей опосредствования деятельности (Р.М. Боскис, Л.С. Выготский) [3; 4]. Нарушение слухового анализатора снижает социальную активность ребенка, негативно влияет на его психологическое благополучие, а в итоге, затрудняет социализацию и ограничивает адаптивные возможности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что вопросы формирования коммуникативных качеств личности, умений и навыков общения рассматриваются достаточно подробно. Однако по отношению к категории глухих, слабослышащих и имплантированных дошкольников выявлена недостаточная разработанность проблемы нарушения коммуникации: не раскрыто понимание коммуникативных трудностей в отношении данной категории детей, отсутствует классификация этих трудностей, не представлен взгляд родителей как основных участников коррекционного процесса на особенности и затруднения в коммуникации дошкольников с нарушением слуха.

Противоречие между значимостью коммуникации в жизни дошкольника с нарушением слуха и недостаточным вниманием к исследованию проблемы выявления и преодоления коммуникативных трудностей позволило определить цель исследования: определить сущность коммуникативных трудностей дошкольников с нарушением слуха и разработать соответствующую классификацию.

Мы предположили, что трудности в общении могут быть разделены по двум основаниям – в зависимости от возрастных психологических особенностей дошкольников и

особенностей психических процессов при нарушениях слуховой функции.

В контексте настоящего исследования коммуникация по отношению к дошкольникам с нарушением слуха рассматривается как специфическое взаимодействие детей, которое опосредует все виды их социальной деятельности и включает не только речевое общение, но и межличностные взаимоотношения, реализующиеся через обмен смыслами (представлениями, идеями, настроениями, чувствами) в доступной форме.

Эффективность коммуникации может определяться возможностью максимально быстрого понимания передаваемой информации от одного участника к другому в зависимости от используемых ими средств общения [10]. При невозможности эффективного решения коммуникативных задач возникают ситуации нарушенного взаимодействия между людьми, в которых человек сталкивается с широким спектром явлений, объединяемых категорией коммуникативных трудностей.

Согласно определению А.Г. Самохваловой, коммуникативные трудности представляют собой различные по силе, функциональной направленности, осознанности и степени выраженности объективно или субъективно переживаемые препятствия коммуникации, нарушающие внутреннее равновесие субъектов общения, осложняющие интерперсональное взаимодействие в процессе общения и требующие от партнеров усилий для их преодоления [13].

Последствия коммуникативных трудностей – недостижение цели общения, неудовлетворение мотивов, неполучение желаемого результата совместной деятельности – затрагивают не только сферу межличностных отношений, но и ухудшают социальную адаптацию, вызывают повышенную тревожность и сниженное эмоциональное состояние, низкую самооценку, нервно-психическое напряжение и психологический дискомфорт [6; 7].

В результате анализа и обобщения данных научной и учебно-методической литературы нами была предпринята попытка создать классификацию коммуникативных трудностей, которые испытывают дошкольники с нарушением слуха в процессе общения. В первом блоке

выделены трудности, характерные в той или иной степени для всех дошкольников в силу психологических особенностей дошкольного возраста, социальной незрелости и несформированности коммуникативных навыков и уме-

ний. Ко второму блоку отнесены специфические трудности, обусловленные нарушением слуховой функции дошкольника, – они накладываются на общие трудности дошкольного возраста, усугубляя их.

КЛАССИФИКАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Блок	Коммуникативные трудности	
Общие для детей дошкольного возраста	Эгоцентризм	
	Низкий уровень эмпатии	
	Застенчивость, трудности в установлении контактов	
	Коммуникативная вялость	
	Гиперактивность	
	Импульсивность, трудности самоконтроля	
	Коммуникативная неадекватность	
	Неумение планировать общение и анализировать его итоги	
	Нежелание и неумение сотрудничать, оказывать и принимать помощь в общении	
Специфические для дошкольников с нарушением слуха	Группа 1. Трудности, связанные со структурой дефекта	Нарушение слуховой дифференциации звуков из-за ограничения диапазона воспринимаемых частот
		Снижение скорости переработки и ограничение объема вербальной информации
		Замедленность познавательных процессов
	Группа 2. Трудности, связанные с системным недоразвитием речи	Ограниченность и неточность словаря
		Трудности автоматизации речевых образов в собственной речевой практике
		Замена слов звукоподражанием
		Сужение смыслового содержания слова
		Смещение лексических значений акустически похожих слов
		Затруднения при актуализации слов, обозначающих действие предмета
		Аграмматизмы
		Дефекты произношения
		Недостаточный опыт речевого общения
		Сложность овладения диалогической речью
	Трудности в выражении своего мнения и приведения аргументации	
	Группа 3. Трудности интерперсональной перцепции и рефлексии	Затруднения в оценке коммуникативной ситуации
		Трудности принятия позиции партнера
		Сложности поддержания коммуникации
		Отсутствие интереса к информации собеседника и игнорирование его мнения
		Навязывание своего мнения без аргументирования
		Фиксирующий характер высказываний, не требующий ответной реакции
	Категоричная форма инициативных обращений побудительного или указательного характера, направленных на регуляцию пове-	

Блок	Коммуникативные трудности	
		дения сверстников, а не на организацию совместной деятельности
		Внезапное прекращение коммуникации
		Перебивание собеседника
		Однообразии тематики общения, ее ограниченность игровыми и бытовыми интересами
		Неумение организовывать совместную деятельность и игры со сверстниками
Группа 4. Трудности психологического состояния и коммуникативного поведения		Низкий уровень развития коммуникативных качеств личности: эмпатии, тактичности, инициативности
		Неуверенность в себе
		Боязнь коммуникации
		Неустойчивость и непродолжительность коммуникации
		Ограниченность круга общения со сверстниками
		Гипертрофированная зависимость от близкого взрослого
		Отсутствие самостоятельности при общении
		Избегание малознакомых ситуаций общения
		Негативная реакция на новые обстоятельства и контакты
		Избегание общения со слышащими (в старшем дошкольном возрасте)

Общими для дошкольного возраста коммуникативными трудностями, препятствующими решению задач межличностного общения, являются трудности, связанные с эгоцентризмом, низким уровнем эмпатии, застенчивостью, коммуникативной вялостью, нежеланием и неумением сотрудничать, гиперактивностью, коммуникативной неадекватностью, импульсивностью, несформированностью потребности в общении, вытеснение мотивов общения другими мотивами и целями, трудности организации связанных высказываний (М.И. Лисина, А.Г. Самохвалова, Е.О. Смирнова и др.) [9; 13; 14].

Многочисленные специфические коммуникативные трудности детей с нарушением слуха, отмеченные в теоретических работах и экспериментальных исследованиях (Н.А. Белая, Т.Г. Богданова, Л.А. Головчиц, Е.Г. Речицкая, А.Г. Самохвалова, Т.А. Соловьева [1; 2; 5; 12; 13; 15]), были нами объединены в четыре группы:

- 1) трудности, связанные со структурой дефекта;
- 2) трудности, связанные с недостаточным уровнем речевого развития;
- 3) трудности интерперсональной перцепции и рефлексии, связанные с умением вос-

принимать и адекватно оценивать партнера по общению;

4) трудности, связанные с особенностями психологического состояния и коммуникативного поведения.

Коммуникативные трудности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Недостаточный уровень речевого развития приводит к ограниченности тематики и содержания общения, выраженному ситуативному характеру коммуникативной деятельности (исходным моментом для высказывания выступает наглядная ситуация), низкому уровню инициативности в общении, что, в свою очередь, вызывает ограничение взаимодействия со сверстниками и низкое стремление к сотрудничеству, способствует приоритетному общению со взрослыми, нежели со сверстниками.

У детей с нарушенным слухом в силу ограничения социальных контактов и коммуникативного опыта недостаточно сформированы представления о процессе общения, возникает непонимание отдельных жизненных реалий, что затрудняет формирование межличностных отношений и вызывает неожиданные реакции в поведении, необоснованные аффективные вспышки, неспособность согласовать свои действия с действия-

ми партнера по общению. В формировании отношения к окружающим и самооценки дети проявляют повышенную зависимость от реакций взрослого, часто демонстрируют механическое подражание его действиям.

Трудности восприятия и адекватной оценки партнера вызывают затруднения в понимании эмоций и чувств собеседника, в выражении собственных эмоций, неспособность сопоставить эмоциональное состояние другого человека с ситуациями из собственной жизни, воспроизвести условия, при которых возникает определенная эмоция.

Таким образом, предложенная классификация дает представление о большом разнообразии коммуникативных трудностей, которые препятствуют успешному общению дошкольников с нарушением слуха. Степень проявления специфических трудностей зависит от следующих факторов: возраст потери слуха, степень снижения слуха, возраст слухопротезирования, наличие дополнительных нарушений, психолого-педагогическая реабилитация и социальная среда развития ребенка.

Для определения значимых с точки зрения родителей коммуникативных трудностей дошкольников с нарушением слуха было проведено анкетирование, в котором приняло участие 96 респондентов, воспитывающих глухих или слабослышащих (в том числе имплантированных) детей в возрасте от 4 до 7 лет. В ходе исследования родителям предлагалось оценить удовлетворенность ребенка общением, обозначить связанные с разными коммуникативными ситуациями проблемы и особенности общения детей, отметить степень выраженности у детей личностных качеств, характеризующих их коммуникативное поведение.

На основании полученных ответов нам удалось обозначить актуальные для родителей проблемные аспекты коммуникации, объединив их в психологический портрет коммуникативно неуспешного дошкольника с нарушением слуха. Это ребенок с низкой потребностью в общении, не проявляющий выраженного интереса к сверстникам, имеющий узкий круг общения, который состоит в основном из членов семьи. Ребенок не проявляет активность в коммуникации, часто играет в одиночестве, уходит от новых контактов и по-

пыткам сверстников начать общение, ощущает страх и стеснение в новой коммуникативной ситуации. Даже испытывая желание вступить в совместную игру, остается пассивным (смотрит и ждет, когда позовут). Не владеет способами конструктивного взаимодействия со сверстниками, не способен объяснить свою позицию, может неадекватно реагировать на действия собеседника. Нарушения коммуникации (непонимание сверстников, конфликтные ситуации) его расстраивают и побуждают отказаться от попыток наладить общение. Коммуникативные умения характеризуются низким уровнем развития, понимание обращенной речи затруднено, собственные высказывания представлены отдельными упрощенными словами или звукоподражаниями.

Соотнеся представленный выше портрет с классификацией коммуникативных трудностей, можно отметить, что наиболее значимыми для родителей затруднениями общения являются следующие:

- среди общих трудностей – застенчивость, трудности в установлении контактов, коммуникативная вялость, коммуникативная неадекватность, нежелание и неумение сотрудничать;

- среди специфических трудностей – дефекты произношения, сложность овладения диалогической речью, трудности в выражении своего мнения и аргументации, недостаточный опыт речевого общения (группа речевых трудностей); трудности принятия позиции партнера, сложности поддержания коммуникации, отсутствие интереса к информации собеседника (группа восприятия и оценки партнера); боязнь коммуникации, неуверенность, ограниченность круга общения, негативная реакция на новые контакты (группа психологического состояния и коммуникативного поведения).

Осмысление полученных результатов исследования позволило сделать следующие выводы:

1. Классификация коммуникативных трудностей дошкольников с нарушением слуха включает два блока: общие для дошкольников трудности, связанные с возрастными психологическими особенностями (эгоцентризм, трудности в установлении контактов, низкий уровень эмпатии, импульсивность, неумение сотрудничать и пр.) и специфические трудности,

обусловленные нарушением слуховой функции. Последние делятся на четыре группы: связанные со структурой дефекта, с недостаточным речевым развитием, с восприятием и оценкой партнера по общению, с психологическим состоянием и коммуникативным поведением ребенка. Предложенная классификация позволяет понять весь спектр затруднений в общении, акцентировать проблемные точки в коммуникативном развитии ребенка и определить его зону ближайшего развития.

2. Учет экспертной родительской позиции в вопросах коммуникативного развития ребенка с нарушением слуха необходим для определения наиболее актуальных направлений работы с конкретным ребенком и для обеспечения преемственности коррекционного процесса в семье, так как именно родители создают необходимую социальную и слухоречевую среду, формируют потребность в общении и взаимодействии, оказывают большое влияние на получение ребенком социального опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белая Н.А.* Психолого-педагогические условия развития речевого общения слабослышащих дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2016. – 186 с.
2. *Богданова Т.Г.* Сурдопсихология. – М.: Academia, 2002. – 220 с.
3. *Боскис Р.М.* Глухие и слабослышащие дети. – М.: Совет. спорт, 2004. – 304 с.
4. *Выготский Л.С.* К психологии и педагогике детской дефективности // Проблемы дефектологии: сб. работ. – М.: Просвещение, 1995. – С. 19-40.
5. *Головщиц Л.А.* Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. – М.: Владос, 2001. – 302 с.
6. *Гришанова И.А.* Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ижевск, 2010. – 39 с.
7. *Куницына В.Н.* Трудности межличностного общения: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1991. – 358 с.
8. *Леонгард Э.И.* Глухие и слабослышащие малыши в образовательном пространстве // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. – № 5. – С. 28-38.
9. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 320 с.
10. *Никитина Ю.В., Хохлова А.Ю.* Особенности детско-родительского взаимодействия в семьях, воспитывающих детей с нарушениями слуха // Клиническая и специальная психология. – 2015. – Т. 4, № 2. – С. 67-83.
11. *Пельмская Т.В., Шматко Н.Д.* Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 223 с.
12. *Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В.* Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 192 с.
13. *Самохвалова А.Г.* Специфика затрудненного общения детей с ограниченными возможностями здоровья // Клиническая и специальная психология. – 2015. – Т. 4, № 2. – С. 39-53.
14. *Смирнова Е.О.* Особенности общения с дошкольниками. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
15. *Соловьева Т.А.* Включение детей с нарушением слуха в образовательную среду массовой школы: автореф. дис. ... канд. пед. – М., 2009. – 29 с.
16. *Шматко Н.Д., Кукушкина О.И.* Оценка представлений об окружающем мире ребенка с нарушенным слухом в конце дошкольного – начале школьного периода обучения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013 – № 7. – С. 17-25.

COMMUNICATION PROBLEMS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

KOKUNOVA Yulia Sergeevna

undergraduate

Irkutsk State University

Irkutsk, Russia

The article deals with communication disorders typical for preschoolers with hearing impairment. Based on the analysis and generalization of theoretical and experimental studies, a classification of communicative difficulties is proposed, which can be used in correctional work. Empirical data on the parental assessment of the communicative difficulties of preschoolers with hearing impairment are presented.

Key words: communication, communication difficulties, preschoolers with hearing impairment, deaf and hard of hearing preschoolers.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПРИМОРСКОМ ИНСТИТУТЕ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

КОРЯКИНА Ирина Викторовна

доцент, кандидат педагогических наук

Приморский институт железнодорожного транспорта –

филиал ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения»

г. Уссурийск, Россия

Сегодня от будущего выпускника требуется проявлять не только профессиональные умения, но и владение необходимыми знаниями и начальным опытом в соответствующих профессиях, которые будут востребованы на Дальневосточной железной дороге. Именно встречи с руководителями дирекций Дальневосточной железной дороги, позволяют расширить не только профессиональный кругозор будущих специалистов, но и нацелить их на дальнейшее развитие. Поэтому, задачей социального партнерства является повышение качества и эффективности образования.

Ключевые слова: партнерские взаимоотношения, повышение качества и эффективности образования, моральные и деловые качества, компетентный специалист, профессиональные компетенции, трудоустройство, востребованность.

Основной задачей социального партнерства является повышение качества и эффективности образования, т. е. улучшение тех показателей деятельности, ради которых они и создавались. Приморский институт железнодорожного транспорта готовит будущих работников железнодорожного транспорта, владеющих необходимыми знаниями и начальным опытом в соответствующих профессиях, которые будут востребованы на Дальневосточной железной дороге. Приморский институт железнодорожного транспорта заин-

тересован в дальнейшем трудоустройстве своих выпускников, т. к. от этого зависит дальнейшая востребованность получаемых профессий и требования к степени подготовленности специалистов.

Основной вид взаимодействия между институтом и Дальневосточной железной дорогой – это обмен информацией, позволяющей управлять процессом образования.

Так, согласно распоряжению начальника Дальневосточной дирекции управления движением В.В. Липского «О проведении руково-

дителями Дальневосточной дирекции управления движением Дня Центральной дирекции управления движением в учебных заведениях железнодорожного транспорта» [1] состоялась



Начальник Владивостокского центра организации работы железнодорожных станций Ф.Ф. Еремеев

Во встрече со студентами приняли участие: начальник Владивостокского центра организации работы железнодорожных станций Ф.Ф. Еремеев, заместитель начальника центра по кадрам и социальным вопросам А.И. Ефремов. Федор Федорович рассказал ребятам о деятельности компании и о происходящих в ней важнейших событиях и изменениях. Ознакомил их со структурой центра, функциями, целями и задачами Центральной дирекции управления движением, а также о целях и задачах Владивостокского центра. Федор Федорович рассказал о внедрении новых технологий и автоматизированных системах управления во Владивостокском центре. Так же озвучил вопросы об основах грузовой и коммерческой работы ДЦС-3, задачах коммерческой деятельности на железнодорожном транспорте; рассказал обучающимся о взаимодействии ДВЖД с другими видами транспорта.

Заместитель начальника центра по кадрам и социальным вопросам А.И. Ефремов познакомил с условиями приема на работу молодых

встреча со студентами среднего профессионального образования специальности «Организация перевозок и управление на транспорте (по видам)».



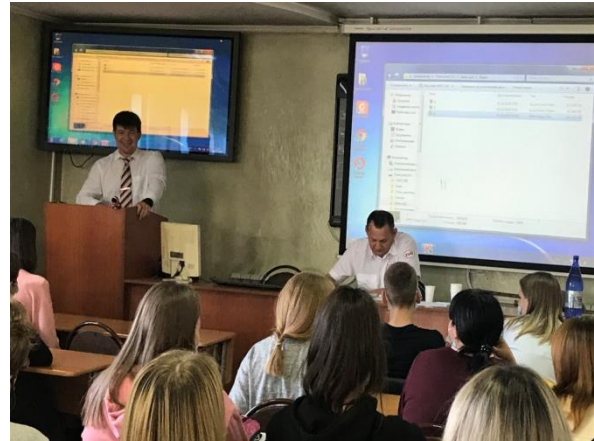
Заместитель начальника центра по кадрам и социальным вопросам А.И. Ефремов

специалистов, о льготах, правах и обязанностях молодых работников. Андрей Игоревич рассказал о корпоративной культуре во Владивостокском центре, о жизни молодых работников вне работы, о проектах, организованные для молодежи [2]. Так же в своем выступлении Андрей Игоревич рассказал ребятам о проведении в ОАО «РЖД» антикоррупционной политики. Ознакомил с ее целью, задачами и основными принципами противодействия коррупции [3]. По традиции в конце встречи студенты смогли задать вопросы на интересующие их темы. День Центральной дирекции в ПримИЖТ прошел в теплой, дружеской обстановке. Такие встречи с работниками Владивостокского центра организации работы железнодорожных станций позволяют расширить не только профессиональный кругозор будущих специалистов, но и нацелить их на дальнейшее развитие. Во встрече приняли участие преподаватели спец. дисциплин специальности Организация перевозок и управление на транспорте (по видам).



Студенты группы ДОП310ПУ, ПОП220ПУ

На современном этапе согласованные партнерские взаимоотношения между Приморским институтом железнодорожного транспорта, с одной стороны, Дальневосточной железной дорогой и иными заинтересованными в специалистах партнерами, с другой стороны, позволяют на базе владения актуальной информацией о потребности в профессиональных кадрах оперативно решать такие вопросы, как переориентация на подготовку лиц более востребованных профессий; изменение требований к уровню профессиональных знаний, развитие в



Руководители ДЦС-3 ДВЖД

будущих работников определенных моральных и деловых качеств, обуславливающих их ответственное отношение к работе и успешное выполнение своих функций.

На основании утвержденного заместителем директора ОАО «РЖД» Д.С. Шахановым графика проведения руководителями ОАО «РЖД» лекций в образовательных организациях [4] в институте состоялась встреча с заместителем начальника Дальневосточной железной дороги по Владивостокскому региону А.А. Говориным.



А.А. Говорин заместитель Начальника Дальневосточной железной дороги по Владивостокскому региону

Тема встречи: «Организация комплексных транспортно-логистических решений как основа роста экономики Дальнего Востока».

Александр Анатольевич рассказал ребятам,



Презентация на тему: Организация комплексных транспортно-логистических решений как основа роста экономики Дальнего Востока

что Миссия компании заключается в эффективном развитии конкурентоспособного на российском и мировом рынках транспортного бизнеса, ядром которого является эффективное

выполнение задач национального железнодорожного перевозчика грузов и пассажиров и владельца железнодорожной инфраструктуры общего пользования. А.А. Говорин озвучил что, главными целями деятельности общества является обеспечение потребностей государства, юридических и физических лиц в железнодорожных перевозках, работах и услугах, оказываемых железнодорожным транспортом, а также извлечение прибыли.

Заместитель начальника Дальневосточной железной дороги по Владивостокскому региону довел до сведения студентов, что Указом президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [5] определены цели и задачи, к которым необходимо стремиться, а именно, сокращение времени перевозки контейнеров железнодорожным транспортом,

в частности с Дальнего Востока до западной границы Российской Федерации до семи дней, и увеличения объема транзитных перевозок контейнеров железнодорожным транспортом в четыре раза; формирования узловых грузовых мультимодальных транспортно-логистических центров; увеличения пропускной способности Байкало-Амурской и Транссибирской железнодорожных магистралей в полтора раза, до 180 млн. тонн.

Александр Анатольевич озвучил ребятам, что стратегическими целями компании является: увеличение масштаба транспортного бизнеса, повышение производственно-экономической эффективности, повышение качества работы и безопасности перевозок, глубокая интеграция в евро-азиатскую транспортную систему, повышение финансовой устойчивости и эффективности.



Обучающиеся и преподаватели специальности «Организация перевозок и управление на транспорте» на встрече с НЗрег А.А. Говориным

В конце своего доклада Александр Анатольевич ответил на вопросы обучающихся и преподавателей. Беседа прошла в деловой обстановке.

В преддверии производственной практики прошла встреча с начальником Дальневосточной дирекции по ремонту пути Максимом

Викторовичем Богомоловым и заместителем начальника Путьевой машинной станции № 18 ст. Сибирцево Гирич Романом Алексеевичем.

На встрече были приглашены студенты среднего профессионального образования специальности «Строительство железных дорог, путь и путевое хозяйство».



М.В. Богомолов начальник Дальневосточной дирекции по ремонту пути

Руководство Центральной дирекции по ремонту пути – филиала ОАО «РЖД» сообщило студентам о готовности создания строительного отряда для прохождения производственной практики. Основной задачей которой является закрепление и углубление теоретических знаний, полученных в процессе обучения, приобретение практических навыков. В связи с расширением полигона ДВЖД, укладкой второго пути на участке Байкало-Амурской магистрали необходимы специалисты, выполняющие ремонтно-путевые работы в должности монтера пути, обучающиеся по специальности «Строительство железных дорог путь и путевое хозяйство». Максим Викторович раскрыл ребятам вопросы, связанные с трудоустройством и социальными гарантиями. Представил информацию по организации санитарно-бытовых условий для работников, выполняющих ремонтно-путевые работы на базе ПМС – 288, базирующегося на железнодорожной станции Новый Ургал. Представил презентацию модульного строительного городка, предназначенного для

обеспечения комфортных условий проживания персонала и рабочих на длительный период эксплуатации в полевых условиях при выполнении производственных задач. Максим Викторович подробно остановился на заработной плате и представил ребятам расчет среднемесячной заработной платы монтера пути.

Такая организация практики работодателями позволяет поднять качество подготовки специалистов и степень их конкурентоспособности. Подготовка специалистов с устойчивыми практическими навыками, приобретенными ими еще в процессе обучения, может быть действеннее за счет курирования этого процесса конкретными работодателями.

Социальное партнерство в Приморском институте железнодорожного транспорта позволяет привлечь достаточно широкий круг дирекций Дальневосточной железной дороги. С повышением уровня, на котором возникает партнерство, возрастает доля участия в нем сторонних организаций и государственных органов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. График проведения руководителями ОАО «РЖД» утвержденного заместителем директора ОАО «РЖД» Д.С. Шахановым.
2. Положению о молодом специалисте ОАО «РЖД». Распоряжение ОАО «РЖД» от 18.07.2017 № 1397 р.

3. Распоряжение начальника Дальневосточной дирекции управления движением В.В. Липского.
4. Распоряжение ОАО «РЖД» от 24 февраля 2015 г. № 472р Антикоррупционная политика.
5. Указ президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

SOCIAL PARTNERSHIP IN THE PRIMORSKY INSTITUTE OF RAILWAY TRANSPORT

KORYAKINA Irina Viktorovna

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences

Primorsky Institute of Railway Transport – branch of the Far Eastern State Transport University
Ussuriysk, Russia

Today, a future graduate is required to show not only professional skills, but also possession of the necessary knowledge and initial experience in relevant professions that will be in demand on the Far Eastern Railway. It is the meetings with the heads of the directorates of the Far Eastern Railway that make it possible to expand not only the professional horizons of future specialists, but also to aim them at further development. Therefore, the task of social partnership is to improve the quality and efficiency of education.

Key words: partnership, improving the quality and efficiency of education, moral and business qualities, a competent specialist, professional competence, employment, demand.

ТРУДНОСТИ В ПРАКТИКЕ ПЛАНИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФАКУЛЬТЕТА (из опыта работы)

КУЗЬМЕНКОВА Ольга Валентиновна

кандидат психологических наук, доцент, руководитель Института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия

В статье представлено описание опыта планирования и оценки результатов деятельности факультета, реализуемого в организационно-управленческой модели вуза. Попытка применения на практике системы стратегического и оперативного управления позволила выделить и проанализировать ряд трудностей, возникающих при планировании и оценке результатов деятельности факультетов как структурных подразделений университета.

Ключевые слова: факультет, планирование деятельности, оценка результатов деятельности, стратегическое и оперативное управление, контрольные показатели планирования, трудности планирования и оценки.

Несмотря на нестабильность ситуации во многих сферах нашей жизни большинство российских вузов успешно функционируют и устойчиво развиваются. Одним из условий результативной деятельности вузов является постоянный поиск и обновление эффективных инструментов управления, к числу которых относятся планирование и

оценка результатов деятельности как на уровне университета, так и на уровне его основных структурных подразделений, к которым относятся факультеты.

На научном уровне проблема планирования и оценки результатов деятельности факультетов разрабатывается в общем контексте исследований, связанных с вопросами управ-

ления вузами (В.А. Астапчук, В.В. Азарьева, А.В. Воронин, Е.А. Бадеева, Е.Б. Гаврилов, А.О. Грудзинский, О.А. Зятева, В.И. Круглов, А.Н. Мамонтов, И.В. Пешкова, Ю.Ю. Платонова, Д.В. Пузанков, В.Ф. Рябов и др.) и непосредственно с вопросами организации деятельности факультетов (Е.А. Бадеева, С.А. Касперович, В.А. Мещеряков, Т.И. Мурашкина, С.Д. Резник, Н.Г. Синяк, Г.В. Суровицкая, О.А. Чернова и др.). В работах этих и многих других исследователей управление факультетом обобщенно рассматривается в трех методологических контекстах – процессуальном, системном и стратегическом. В процессуальном под управлением факультета подразумевается организованное воздействие на объект с целью достижения результатов в приоритетных направлениях на рынке образовательных услуг с применением разнообразных способов (трансформация связей в вузовской системе, обновление элементов или действий управления, регламентация планирования и мониторинга деятельности факультета, коррекция алгоритмов управления, варьирование параметров измерения результативности и проч.). В системном подходе управление факультетом представляет собой комплексную задачу, включающую не только процессные преобразования, но и установку на определение системообразующих элементов. К важнейшим элементами управленческой системы факультета относятся взаимозависимые система планирования и оценки результатов деятельности, а также система управления кадровыми ресурсами. Стратегический подход трактует факультет как самостоятельную единицу хозяйствования на рынке образовательных услуг. Приверженцы стратегического подхода усматривают целесообразность его применения к планированию и оценке результатов деятельности факультетов в связи с тем, что ресурсы этих подразделений должны быть максимально эффективно использованы для достижения главных целей и задач в масштабах общей стратегии вузов. Все подходы в исследованиях, как правило, презентуются как некий «методологический идеал». Но в реальной практике каждый из подходов демонстрирует свои преимущества и ограничения, которые должны стать предметом специального изучения.

В статье представлен опыт организации планирования и оценки результатов деятельно-

сти факультета в ФГБОУ ВО «Оренбургского педагогического университета» (ОГПУ). В состав ОГПУ входит 4 института и 4 факультета, которыми руководят соответственно директора и деканы. По видам данные подразделения различает количество кафедр, а также количественный состав контингента и преподавателей. Планово-аналитическая система вуза строится на принципах стратегического и оперативного управления. Целью планирования и оценки результатов деятельности институтов и факультетов являются повышение эффективности основных видов деятельности вуза, оптимизация ресурсов каждого подразделения в отдельности и вуза в целом, а также достижения результатов программ, в которых участвуют институтские/факультетские кафедры.

Концептуальную основу планово-аналитической деятельности институтов и факультетов, входящих в организационную структуру ОГПУ, составляют документы, определяющие содержание планов и отчетов для всех подразделений университета (государственные приоритеты развития высшего образования, Программа развития профессионально-педагогического образования «Профессиональные педагогические кадры России 2035», Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», Программа стратегического развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «ОГПУ» на 2021-2025 гг., Концепция развития Оренбургской области на период до 2030 г., план работы университета на учебный год, годовой отчет ректора о работе вуза, отчеты кафедр о самообследовании). Рабочие документы по планово-аналитической деятельности институтов/факультетов утверждаются внутренними приказами ректора и распоряжениями директоров/деканов.

При проектировании и реализации планирования мы исходим из того, что в организационной модели, типичной для большинства российских вузов, институты/факультеты являются ведущими структурными единицами, обеспечивающим полинаправленность вузовской деятельности. В этой связи плановая деятельность институтов/факультетов привязана к сложившейся в вузе модели общеуни-

верситетского и организуется на пересечении структурно-уровневой вертикали вузов и дифференцированных горизонталей их деятельности. Сложившаяся система планирования институтов/факультетов, с одной стороны, вписывается в структурно-иерархические уровни университета (от планирования деятельности вуза в целом и планирования деятельности подразделений до индивидуальное планирование деятельности каждого сотрудника), а с другой охватывает все основные виды и направления университетской деятельности (образовательной, научной, международной, инновационной, социальной, воспитательной, финансово-хозяйственной, управленческой).

Надежность планирования деятельности институтов/факультетов определяется таким системообразующим элементом, каким являются ключевые показатели эффективности (KPI), помогающие измерить степень достижения намеченных целей и степень успешности подразделения. Набор ключевых показателей эффективности деятельности институтов/факультетов определяется профильными проректорами и распределяются по подразделениям в соответствии с управленческими полномочиями их руководителей. В плановые показатели институтов/факультетов включаются только те, которые считаются наиболее

значимыми и объективно целесообразными для всех видов деятельности всего вуза. Содержание показателей ежегодно корректируется, т. к. определяется актуальными для высшего образования тенденциями, а их фактические значения основывается на анализе результатов предшествующих периодов.

Аналитическая деятельность институтов/факультетов строится в рамках подготовки ежегодных кафедральных отчетов о самообследовании, годовых отчетов о научной работе, индивидуальных отчетов преподавателей об участии в стратегических проектах университета. Во всех отчетах по основным показателям эффективности фиксируется факт их выполнения или невыполнения, что выступает индикатором результативности и успешности деятельности института/факультета. По итогам экспертизы отчетов профильными университетскими службами проводится статистическая оценка, позволяющая определить результативность деятельности институтов/факультетов, а также сопоставить текущие достижения данных подразделений с предыдущими.

Все представленные составляющие планирования и оценки результатов деятельности институтов/факультетов наглядно презентуются в таблице 1.

Таблица 1

ПЛАНИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНСТИТУТОВ/ФАКУЛЬТЕТОВ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА

<i>Уровень планирования деятельности</i>	<i>Уровень оценки деятельности</i>	<i>Показатели результативности</i>	<i>Содержание плана</i>
Стратегическое планирование деятельности вуза	Отчеты о работе вуза	Показатели мониторингов деятельности вузов	Генеральные цели и задачи
Планирование KPI по направлениям деятельности	Отчеты по направлениям деятельности	Аккредитационные показатели	Долгосрочные тематические проекты
<i>План института/факультета</i>	<i>Отчет института/факультета</i>	<i>% выполнения KPI</i>	<i>Мероприятия на учебный год</i>
План кафедры	Отчет о самообследовании кафедры	Рейтинг кафедры	Участие в мероприятиях с учетом специфики кафедр – на 1 год
Индивидуальный план преподавателя	Индивидуальный отчет преподавателя	Показатели деятельности ППС	

Опыт практической реализации оперативного планирования и анализа деятельности позволяет нам выделить ряд трудностей, возникающих у факультетов/институтов как структурных подразделений нашего вуза:

– во-первых, принятая направленность «сверху вниз» внутри действующей модели ставит эффективность планирования институтов/факультетов в прямую зависимость от качества планирования всех вышестоящих управленческих уровней вуза;

– во-вторых, в поуровневом планировании очевидна промежуточная позиция институтов/факультетов, которая открывает вопрос о спецификации содержания их планов и об определенности планируемого периода;

– аналитическую деятельность институтов/ факультетов существенно затрудняет рассогласование отчетных показателей, которыми оперирует управленческая система

университета;

– ежегодная корректировка показателей эффективности подразделений позволяет отражать актуальные тенденции в высшем образовании, но не дает возможности мотивировать кафедры на конечный результат, который напрямую связан с материальным стимулированием сотрудников;

– отсутствие единой методики статистического анализа итоговых результатов ограничивает возможность анализа ресурсов и рисков в деятельности факультетов/институтов и кафедр.

На наш взгляд, преодоление перечисленных трудностей будет способствовать не только принятию своевременных и качественных решений для развития институтов/факультетов, но и укреплять взаимодействие всех структурных единиц вуза для достижения стратегических целей и задач.

DIFFICULTIES IN THE PRACTICE OF PLANNING AND EVALUATION OF THE FACULTY'S PERFORMANCE (from work experience)

KUZMENKOVA Olga Valentinovna

PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Institute of Pedagogy and Psychology
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia

The article presents a description of the experience of planning and assessing the results of the activities of the faculty, implemented in the organizational and managerial model of the university. An attempt to apply in practice the system of strategic and operational management made it possible to identify and analyze a number of difficulties arising in the planning and assessment of the results of the activities of faculties as structural divisions of the university.

Key words: faculty, activity planning, performance assessment, strategic and operational management, planning benchmarks, planning and assessment difficulties.

КИНЕЗИОЛОГИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

НАФИГИНА Эльвира Насировна

воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 124»

г. Челябинск, Россия

Статья посвящена образовательной кинезиологии как эффективному приему коррекционной работы, способствующему оздоровлению и интеллектуальному развитию дошкольников через естественные физические движения в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: кинезиология, межполушарное взаимодействие, мыслительная деятельность, коррекционно-развивающие занятия, речевые нарушения.

Мечта каждого родителя – здоровый жизнерадостный успешный ребенок. Одним из важнейших условий всестороннего полноценного развития детей является хорошая речь, ведь правильная речь помогает ребенку выразить свои мысли и расширяет возможности в познании окружающего мира, содействует выстраиванию отношений со взрослыми и сверстниками, способствует гармоничному психическому развитию. Однако, в настоящее время, наблюдается рост детей с различными речевыми патологиями. Они могут быть связаны как с нарушениями артикуляционного аппарата, фонематического слуха, так и с недостаточной дифференцировкой процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга.

Процесс формирования моторной речи в какой-то мере зависит от участия двигательной сферы в целом. Это представлялось тем более вероятным, что невропатология располагает обширным фактическим материалом, показывающим теснейшую связь функций речи и двигательного анализатора [2]. Тесная взаимосвязь моторной и речевой функции рассматривается в работах А.Н. Леонтьева, В.М. Бехтерева, А.Р. Лурия, П.Н. Анохина и др. Связь интеллектуального развития и моторики пальцев была подтверждена исследованиями Е.И. Исениной, М.М. Кольцовой. По мнению И.П. Павлова, любая мысль заканчивается движением, поэтому неподвижный ребенок не обучается.

Психические функции ребенка не даны ему изначально, они преодолевают длитель-

ный путь, начиная с внутриутробного периода. И этот путь отнюдь не прямая линия, он гетерохронен и асинхроничен: в какой-то момент начинается бурное и кажущееся «автономным» развитие определенного психологического фактора (фонематического слуха, избирательности памяти, координатных представлений, кинестезии и т. п.). При этом другой фактор находится в состоянии относительной стабильности, а третий – на этапе «консолидации» с совершенно, казалось бы, далекой от него функциональной системой. И самое удивительное состоит в том, что эти разнонаправленные процессы в определенных периоды синхронизируются, чтобы создать в совокупности целостный ансамбль психической деятельности, способный адекватно отреагировать на те требования, которые предъявляет ребенку окружающий мир, и прежде всего, социальное окружение [5].

На этапе дошкольного возраста перед педагогом стоят задачи: создать условия для эмоционального, творческого, интеллектуального, физического развития ребенка, подготовить к следующей ступени образования – школе. Эти задачи регламентированы ФГОС ДО. Эффективным методом улучшения психоэмоционального состояния и повышения обучаемости детей в игровой форме является образовательная кинезиология.

Кинезиология – наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения, построенные на активизации

деятельности двух полушарий головного мозга, что способствует межполушарному взаимодействию. В основу метода легли исследования таких ученых, как Н.П. Бехтерева, А.В. Семенович, А.Р. Лурия, А.Л. Сиротюк, Е.Д. Хомская, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лейтес, П.Н. Анохин, Д. Шейфер, П. Деннисон.

Известно, что левое полушарие головного мозга отвечает за восприятие слуховой информации, постановку целей, построение программ (математическое, знаковое, речевое, аналитическое, логическое). Правое полушарие отвечает за тело, пространственное зрительное и кинестическое восприятие, координацию движений (образное, творческое, гуманитарное). Тесная связь деятельности двух полушарий головного мозга складывается в его единство.

Целью кинезиологических упражнений является развитие межполушарного взаимодействия, приводящее к активизации мыслительных процессов.

В кинезиологической работе с детьми дошкольного возраста ставятся следующие задачи: создавать положительный эмоциональный настрой, развивать и корректировать речь, развивать общую и мелкую моторику, мышление, воображение, память и внимание, формировать произвольность высших психических процессов, синхронизировать деятельность полушарий и отделов коры головного мозга, снимать напряженность и стресс.

Для нормализации гипертонуса и гипотонуса применяются растяжки, для улучшения ритмики организма, восстановления и формирования правильного дыхания – дыхательные упражнения, для улучшения восприятия, профилактики глазных заболеваний – глазодвигательные упражнения. На формирование одновременных и реципрокных координаций оказывают положительное влияние не только упражнения, включающие взаимодействия рук или ног, но также и сочетанные движения правой и левой половин тела [5]. Также используются приемы: массаж ушных раковин, лица, упражнения для развития мелкой моторики, телесные движения, упражнения на релаксацию.

Формы проведения используются различные: в режимных моментах и самостоятель-

ной детской деятельности, в организованной деятельности (фронтально, подгруппами, индивидуально), в коррекционно-развивающих занятиях.

Упражнения проводятся систематически и в доброжелательной обстановке, сначала используется медленный темп от 2 до 6 раз одной рукой, затем другой и в конце двумя руками. Педагог дает четкие и спокойные указания, от детей требуется точное выполнение всех движений.

Под влиянием систематических кинезиологических упражнений у детей компенсирующих групп, имеющих речевые нарушения, наблюдаются значительные улучшения, легче корректируется речь, увеличивается способность к обучению, улучшается память и концентрация внимания, оптимальная нагрузка способствует положительным структурным изменениям детского организма, координирующая и регулирующая функции нервной системы совершенствуются, наблюдается улучшение подвижности и пластичности нервных процессов.

Пример кинезиологических упражнений с детьми:

«Повтори позу». Ребенок повторяет за педагогом позу (затем несколько поз), в создании которой участвует все тело.

«Угадай часть тела и запомни ее название». Дотроньтесь (погладьте, помассируйте, потрите и т. д.) до какой-либо части тела ребенка (например, до локтевого сустава) и предложите ему вслепую показать ее на себе, затем, открыв глаза, на вас; назвать ее. Это необходимо проделать со всеми частями тела, а затем проделать то же с 2-3 точками.

«Телесные фигуры, буквы и цифры». Придумайте вместе с ребенком, как можно изобразить пальцами рук, а также всем телом фигуры, буквы и цифры. Обязательно проигрывайте все варианты перед зеркалом. В этой игре могут участвовать несколько человек, тогда «телесные» буквы и цифры будут составляться всеми детьми одновременно.

«Рисунки и буквы на спине и на ладонях». Нарисуйте пальцем на спине ребенка одну из знакомых ему фигур (треугольник, круг, квадрат и т. д.). Попросите его сказать, какая фигура нарисована. Если он затрудняется, нарисуй-

те прямую (горизонтальную, вертикальную, наклонную) и попросите его изобразить ее на стене или на листе бумаги. То же сделайте сначала на его правой, а потом левой руке, рисуя на обеих сторонах кисти.

«Обезьяна расчесывается». Правая рука массирует пальцами голову от левого виска к правой части затылка и обратно. Затем левая рука – от правого виска к левой части затылка. В более сложном варианте руки переkreщаются у линии роста волос (большие пальцы – по средней линии!); в такой позе ребенок интенсивно массирует голову ото лба к шее и обратно.

«Травинка на ветру». Ребенок изображает всем телом травинку (сесть на пятки, руки вытянуть вверх, сделать вдох). Начинает дуть ветер, и травинка наклоняется до земли (выды-

хая, наклонить туловище вперед, пока грудь не коснется бедер; руки при этом вытягиваются вперед, ладони на полу; не меняя положения туловища, потянуть руки по полу еще дальше вперед). Ветер стихает, травинка выпрямляется и тянется к солнышку (на вдохе вернуться в исходное положение, потянуться вверх).

«Тактильное домино». Правила игры те же, что и в обычном домино. Но: игральные «кости» особые, например: справа – наждачная бумага, слева – глянцевая поверхность; справа – бархатная бумага, слева – мех; справа – ребристая поверхность «в клеточку», слева – гладкая и т. п. Сначала правила игры усваиваются с открытыми глазами, а затем отыскивание игровых «костей» происходит с закрытыми глазами; произвольно, только правой, левой рукой [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деннисон П.И., Деннисон Г.И. Образовательная кинестетика для детей: Базовое пособие по Образовательной Кинесиологии для родителей и педагогов, воспитывающих детей разного возраста: пер. с англ. – М.: Восхождение, 1998. – 85 с.
2. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка: (Роль двигатель. анализатора в формировании высш. нервной деятельности ребенка) / Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т физиологии детей и подростков. – М.: Педагогика, 1973. – 143 с.
3. Сазонов В.Ф., Кириллова Л.П., Мосунов О.П. Кинезиологическая гимнастика против стрессов: Учебно-методическое пособие / РГПУ. – Рязань, 2000. – 48 с.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза, 2007. – 480 с.
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 232 с: ил.
6. Шанина Г.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: Учебное пособие. – М., 1999. – 39 с.

KINESIOLOGY AS AN EFFECTIVE TECHNIQUE IN THE CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN

NAFIGINA Elvira Nasirovna

caregiver

Kindergarten No. 124

Chelyabinsk, Russia

The article is devoted to educational kinesiology as an effective method of correctional work that promotes the improvement and intellectual development of preschool children through natural physical movements in groups of compensatory orientation for children with severe speech disorders.

Key words: kinesiology, interhemispheric interaction, mental activity, correctional and developmental classes, speech disorders.

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ПОТЫЛИЦИНА Ирина Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент

БАБАМУРАДОВА Бибиджан Давлетовна

студент

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

г. Пенза, Россия

Статья посвящена особенностям обучения иноязычной письменной речи на старшем этапе в средней общеобразовательной школе. В работе отмечается актуальность темы, дается определения понятиям «письмо» и «письменная речь», описываются основные формы работы по обучению письменной речи на старшем этапе обучения.

Ключевые слова: письменная речь, иноязычная речь, обучение письменной речи, старший этап обучения, письмо, письменная речь.

Основной целью обучения иностранным языкам в средней школе является развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности. При сохраняющейся важности и ценности устного общения сегодня практически 80% информационного обмена в сфере науки, образования, техники, культуры осуществляется посредством телекоммуникаций, а именно в письменном виде.

Согласно Государственному стандарту общего образования целью обучения иностранным языкам в области письменной речи в средней общеобразовательной школе является формирование коммуникативной компетенции, в основе которой лежит умение письменно оформить и передать информацию. Конечные требования к обучению письменной речи включают формирование у учащихся способности практически пользоваться иноязычным письмом как способом общения.

Проблема обучению письму в отечественном языкознании и в методике преподавания широко освещена в трудах многих выдающихся ученых и методистов, таких как Е.И. Пассов, Л.С. Выготский, Р.П. Мильруд и др. Однако, с введением ЕГЭ и разнообразием олимпиад по иностранному языку, где письмо является одним из объектов контроля, проблема подготовки учащихся к выполнению этого задания представляет собой одну из самых слож-

ных, не нашедших до сих пор удовлетворительного решения в современной методике.

Письмо – это продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с рождением и фиксацией письменного текста. Письмо представляет собой продуктивный вид речевой деятельности, объектом которого служит письменная речь [1, с. 50].

Письменная речь – это процесс выражения мыслей в графической форме, способность пользоваться системой письменного языка для осуществления коммуникации. Исходя из вышеизложенного, под письменной речью понимается относительно самостоятельный вид речевой деятельности, направленный на выражение мыслей в письменной форме [3, с. 143].

Во многих УМК особое место отводится обучению творческому письму. В них последовательно, от урока к уроку, ведется работа по обучению письменной речи в различных формах: дружеские письма, электронные и другие сообщения, деловые письма, резюме и заявления о приеме на работу, сочинения-рассуждения, сочинения-повествования, сочинения-характеристики, обзоры книг и фильмов.

Задания на обучение творческому письму снабжаются четкими инструкциями и примерами правильного письма, что позволяет ученикам успешно освоить изучаемый материал и дает хорошие ориентиры в этом виде речевой деятельности.

На старшем этапе учащимся, кроме пись-

менных заданий по лексике и грамматике языка, выполнение которых связано со списыванием, сопровождаемым дополнительными действиями с учебным материалом (обычно с трансформацией), следует давать задания на реферирование и аннотирование. Такие задания сначала выполняются коллективно на уроке, а затем эта работа задается на дом. Для составления аннотации даются фразы-клише, которые учащиеся записывают в тетрадях и пользуются ими при устном и письменном выполнении заданий [5, с. 35]. Для такой письменной работы следует привлекать материал общественно-политических, научно-популярных и публицистических текстов, поскольку это, несомненно, повысит интерес учащихся к выполнению задания.

Содержание исходного текста в аннотации излагается своими словами, что позволяет обеспечить в большинстве случаев высокую степень абстрагирования, обобщения смысла оригинала (исходного текста). Написание оригинала требует использования специальных клише, которые часто носят оценочный характер. Это слова и выражения, касающиеся общей темы текста (рассказа, статьи и др.); выявляющие главную мысль, идею текста; связанные с заключением, к которому автор подводит читателя.

Среди многочисленных видов упражнений, направленных на формирование действий компрессии текста, следует подчеркнуть роль упражнений на нахождение «информативного ядра». В этом случае в каждой части предъявляемого на слух или со зрительной опорой текста ученики должны выбрать предложение (или предложения) с наибольшей информативной нагрузкой. В случае надобности следует произвести необходимые преобразования для того, чтобы выразить основную мысль абзаца одним-двумя предложениями. Это упражнение способствует формированию не только действий по сужению текста, но и дифференциации (ученики должны различать главное и

второстепенное в тексте).

Для формирования действий, обеспечивающих развертывание (расширение) письменного высказывания, можно рекомендовать такие упражнения, как составление рассказа, аналогичного прослушанному или прочитанному, по плану, в связи с данной ситуацией; придумывание начала или конца текста, сочинение в его различных вариантах, восстановление пропущенной части и другие.

Очень часто при написании писем и особенно сочинений учащиеся просто не знают, о чем писать, т. е. они затрудняются выявить из долговременной памяти необходимые языковые средства для выражения своего замысла. Для того, чтобы сделать этот процесс более легким, учащимся предлагается составлять кейсы.

В процессе изучения какой-либо темы проходит обсуждение многих аспектов, учащиеся употребляют большое количество лексических единиц. В результате, учащиеся в конце изучения темы составляют кейс, т. е. подбирают слова и словосочетания, которые ассоциируются у них с этой темой.

На уроке ученики озвучивают свои варианты кейсов и остальные учащиеся имеют возможность пополнить свои кейсы недостающими лексическими единицами. Создание таких кейсов учащиеся могут начинать с 7-ого класса. Как известно, обучение языку носит циклический характер, т. е. изучение одной и той же темы происходит в последующие годы на более сложном материале. Это позволяет учащимся вспомнить лексические единицы, которые уже употреблялись в данной теме, дополнить свои кейсы и плодотворно использовать их при написании сочинений и писем.

В заключение следует сказать, что рационально используемое письмо в процессе обучения иностранному языку помогает учащемуся в овладении материалом, накоплении знаний о языке и экстралингвистических знаний, в силу его тесной связи со всеми видами речевой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бондарева В.В.* Обучение письму на иностранном языке: назревшая необходимость. – ELT, Dinternal, 1999. – 196 с.
2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2011. – 190 с.

3. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М: Издательский центр «Академия», 2001. – 310 с.
4. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. – М.: Дрофа, 2005. – 254 с.
5. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. – Златоуст, 2009. – 124 с.

LEARNING FOREIGN LANGUAGE WRITTEN SPEECH AT THE SENIOR STAGE IN SECONDARY EDUCATIONAL SCHOOL

POTYLITSINA Irina Gennadievna
PhD in Philology, Associate Professor
BABAMURADOVA Bibidzhan Davletovna
student
Penza State University
Penza, Russia

The article is devoted to the peculiarities of teaching foreign language writing at the senior stage in a secondary school. The work notes the relevance of the topic, gives definitions to the concepts of «writing» and «written speech», describes the main forms of work on teaching written speech at the senior stage of training.

Key words: written speech, foreign language speech, teaching written speech, senior stage of education, writing, written speech.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

ПОТЫЛИЦИНА Ирина Геннадьевна
кандидат филологических наук, доцент
РАДЖАПОВА Азиза Шукурбаевна
студент
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза, Россия

Статья посвящена особенностям обучения иноязычной диалогической речи на начальном этапе в средней общеобразовательной школе. В работе отмечается актуальность темы, приводятся примеры педагогических условий, способствующих развитию диалогической речи учащихся начальных классов, описывается алгоритм работы учителя по развитию навыков диалогической речи на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: диалогическая речь, иноязычная речь, обучение диалогической речи, начальный этап обучения, навыки иноязычной диалогической речи.

Эффективное обучение иностранному языку на начальном этапе невозможно без развития диалогических навыков и умений учащихся. В процессе обучения диалогических навыков расширяется словарный запас учащихся, каждый ученик обладает возможностью осознанно корректировать собственную речевую деятельность. Данный факт подтвер-

ждает и Федеральный Государственный Стандарт Начального Общего Образования (ФГОС НОО), согласно которому изучение иностранного языка на ступени начального общего образования направлено на достижение следующих целей: формирование умения общаться на иностранном языке с учетом речевых возможностей и потребностей школьников: элементарных коммуникативных умений в говорении; обеспечение коммуникативно-психологической адаптации школьников к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения.

Вопросам изучения аспектов становления сущности и состава коммуникативной компетенции в педагогической науке посвящены многочисленные работы ученых. Весомый вклад в развитие отечественного научного взгляда на структуру и сущность коммуникативной компетенции внесли И.Л. Бим, А.А. Вербицкий, Е.Н. Верещагин, Н.Д. Гальсковой, А.В. Гусевой, И.А. Зимней, О.Л. Каменской, Г.М. Коджаспировой, Е.И. Пассовым, В.В. Сафоновой, Е.Н. Солововой и др.

Согласно исследованиям А.В. Кунина, «диалогическая речь – наиболее распространенная форма устной разговорной речи. Диалог является обменом высказываниями, порожденными одно за другим в процессе разговора между двумя или несколькими собеседниками» [4, с. 73].

До недавнего времени значение диалога в процессе формирования личности учащегося было недооценено, диалогу в процессе обучения отводилась второстепенная роль. Наряду с тем, диалогическая речь, согласно исследованиям И.А. Зимней – «это первичная форма человеческого общения, являющаяся детерминантой психического развития личности» [3, с. 25].

Развитие диалогической речи на изучаемом иностранном языке является одной из наиболее актуальных проблем современной и методической деятельности, так как диалог занимает практически 70% нашей разговорной речи, следовательно, диалог является одним из самых важных компонентов обучения при изучении иностранного языка [5, с. 29].

Н.Д. Гальскова отмечает, что «при обучении диалогической речи на начальном этапе педагогу следует вызывать у ученика желание, потребность говорить, а для этого должны быть созданы педагогические условия, при которых у учащегося появилось бы желание что-то сказать, выразить свои мысли, чувства, а не только воспроизводить мысли чужие, как это часто происходит в школе, когда учащемуся не представляется такая возможность, а подменяется воспроизведением заученного наизусть» [2, с. 39].

Среди таких педагогических условий, которые способствовали бы развитию диалогической речи учащихся начальных классов, согласно исследованиям Н.Д. Гальсковой, выделяют следующие условия:

- «использование таких стимулов, которые бы вызывали у учащегося потребность «выразить себя». Реализация данного условия возможна при создании благоприятной психологической атмосферы, располагающей к высказываниям доброжелательному отношению с учителем и в коллективе класса;

- заинтересованность учащегося в выполнении предложенных заданий;

- стремление учащегося выполнить эти задания хорошо;

- учет педагогом психолого-педагогических особенностей возраста учащихся» [2, с. 40].

На уроках в начальной школе с целью обучения диалогической речи иностранного языка педагогу необходимо приобщить учащихся к обучению на английском языке путем использования реальных ситуаций или путем создания учебно-речевых ситуаций при помощи наглядности: игрушки, предметы, картинки, рисунки, слайды, аппликации и т. д., а также вербально-словесное описание ситуации.

Согласно исследованиям Е.Н. Солововой, имеется определенный алгоритм работы учителя при обучении диалогу иностранного языка путем «сверху вниз» [7, с. 28].

При обучении младших школьников диалогу английского языка педагог должен:

1. Определить наиболее типичные ситуации диалогического общения в рамках изучаемой темы («У врача», «В магазине», «Разговор по телефону»).

2. Изучить материалы УМК и имеющиеся учебные пособия, соответствующие возрасту и уровню языка учащихся.

3. Отобрать или составить диалогообразцы с использованием типичных для данной ситуации речевых клише, моделей речевого взаимодействия.

4. Определить последовательность предъявления различных типовых диалогов в процессе изучения темы.

5. Ознакомить учащихся с новыми словами и речевыми структурами предъявляемого диалога.

6. В случае необходимости прокомментировать социокультурные особенности речевого общения в рамках данной ситуации.

7. Прочитать диалог или проиграть запись.

8. Организовать его отработку, обращая внимание на правильность фонетического оформления речи, использование других паралингвистических средств.

9. Организовать работу с текстом диалога, направленную на его полное понимание и запоминание, а также частичную трансформацию с учетом уже знакомых синонимичных моделей.

10. Аналогично отработать другие типовые диалоги.

Имеется ряд упражнений и заданий,

направленных на обучение диалогической речи на начальном этапе обучения. К таким упражнениям можно отнести вопросо-ответные упражнения, вопросы для беседы, имитативные упражнения, подстановочные упражнения, и ряд других упражнений [8; 9].

При обучении диалогу, согласно исследованиям Н.Д. Гальсковой, рекомендуется соединять в паре учащихся примерно с одинаковым уровнем обученности, предлагая при этом слабо успевающим дополнительные опоры. Желательно соединять в пару коммуникабельных учащихся с теми, у кого наблюдается низкий уровень развития речевой инициативы. Не рекомендуется включать в одну пару учащихся, психологически отвергающих друг друга. Для совместной работы лучше подбирать школьников с различной внеучебной информированностью по теме разговора, с общими интересами, что создает необходимые условия для обмена мнениями. Целесообразно создавать пары примерно с одинаковым темпом учебной работы и заранее предусмотреть дополнительные задания для учащихся, справляющихся с заданиями быстро.

Принимая во внимание данные рекомендации, можно добиться эффективности процесса обучения диалогической речи на начальном этапе обучения, его совершенствования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

6. *Бим И.Л.* Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1991. – 126 с.
7. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М. АРКТИ, 2011. – 190 с.
8. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 2011. – 163 с.
9. *Кунин А.В.* Фразеология современного английского языка. – М.: Международные отношения, 2016. – 379 с.
10. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития личности в диалоге культур. – Липецк, 2008. – 80 с.
11. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 2004. – 324 с.
12. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 88 с.
13. Collection of interactive games. – URL: <http://www.intgame365.com/> (дата доступа 11.05.2021)
14. Great Resources for Teaching & Learning English. – URL: <http://www.grengl.ru> (дата доступа 11.05.2021).

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE DIALOGICAL SPEECH SKILLS AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING

POTYLITSINA Irina Gennadievna
PhD in Philology, Associate Professor
RADZHAPOVA Aziza Shukurbaevna
student
Penza State University
Penza, Russia

The article is devoted to the peculiarities of teaching foreign language dialogical speech at the initial stage in a secondary school. The work notes the relevance of the topic, gives examples of pedagogical conditions that contribute to the development of dialogical speech of primary school students, describes the algorithm of the teacher's work to develop dialogic speech skills at the initial stage of training.

Key words: dialogical speech, foreign language speech, teaching dialogical speech, the initial stage of training, skills of foreign language dialogical speech.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕМАТИКИ ЭКОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ

ПОХВАЛЬНАЯ Елена Андреевна
магистрант 2 года обучения кафедры отечественной литературы
Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Россия

Данная статья посвящена вопросам организации уроков по литературе в старшей школе на тему экологии и бережного отношения к окружающей природе. Рассматриваются возможные варианты анализа выбранных произведений, схемы организации занятия, вовлечение мультимедийных средств в современное «экологическое» обучение.

Ключевые слова: русская литература, экология, окружающая среда, школьное образование, уроки по литературе.

В наши дни экологическая ситуация настолько усугубилась, что эта проблема может стать катастрофической уже через несколько десятков лет. Массовая вырубка лесов, загрязнение воздуха и воды, истребление животных – все это стало сегодня ужасающей реальностью. Для того, чтобы изменить происходящее, необходимо менять отношение человека к окружающему его миру, воспитывать в нем бережное отношение к природе и всему живому на земле и начинать это с самого раннего детства.

Безусловно, в русской литературе существует огромное количество прекрасных произведений, посвященных природе и идеям бережного отношения к ней. Достаточно, к примеру, вспомнить имена всеми любимых и знакомых с детства К. Паустовского или Д. Мамина-Сибиряка. Но в данной работе мы хотели бы рассмотреть те повести и романы, которые были бы более актуальны для учащихся старших классов, стали бы злободневным призывом для школьников не пренебрегать вопросами защиты природы, как

родной страны, так и всей нашей планеты, ведь в XX в. экологические проблемы приобрели поистине глобальные масштабы.

Именно поэтому невероятно важно сегодня использовать все доступные инструменты в экологическом воспитании детей и подростков. Не только уроки биологии и географии могут стать отправной точкой в масштабной смене мировоззрения у подрастающего поколения, но и такие нестандартные решения, как экологические уроки по литературе. Ведь наш язык, в том числе и язык произведений, является главнейшим средством передачи информации, накопленных знаний и представлений об окружающем мире, нравственности и этике. Таким образом, литература может стать ценным материалом в экологическом воспитании учащихся.

Вне всяких сомнений, учитель может использовать различные произведения для развития данной тематики: от этого будут зависеть и методические особенности организации учебного процесса, структура урока и соотношение роли «учителя-ученика» на занятии. Но нам представляется наиболее рациональным разделить выбранные нами произведения на две группы в соответствии с тем, входят ли они в список произведений, необходимых к прочтению при подготовке к сдаче Единого Государственного экзамена. Это позволит преподавателю правильно расставить акценты и распределить внеурочную нагрузку на учащихся. Таким образом, мы можем объединить анализ повестей В. Распутина «Прощание с Матерой» и В. Астафьева «Царь-рыба» как обязательных произведений в курсе литературы и меньших по объему, что позволит учащимся тщательно и достаточно быстро освоить материал и познакомиться с содержанием текстов. Ко второй группе, как нам видится, было бы правильнее отнести романы Ч. Айтматова «Плаха» и Л. Леонова «Русский лес», что было бы достаточно логично исходя из их жанровой общности и того факта, что они не являются обязательными к прочтению. И даже несмотря на то, что имя Чингиза Торекуловича присутствует в кодификаторе ЕГЭ, практика организации школьных занятий указывает на то, что учащиеся редко выбирают крупные

произведения, отдавая предпочтение в большей степени повестям, таким как, например, «Белый пароход» или «Пегий пес, бегущий краем моря». Ввиду крайней интенсивности работы школьников выпускных классов, мы считаем, что вторую группу произведений было бы целесообразно оставить для организации внеклассных занятий по литературе.

Как уже упоминалось в предыдущих главах, все выбранные нами произведения являются ярким примером того, как постепенно с развитием общества возникает вопрос о постоянной безжалостной эксплуатации человеком окружающей природы и животного мира. Стремление побить новые экономические рекорды, подчинить себе непокорные реки и леса, жажда наживы часто становятся причиной варварского разграбления природных богатств. Именно эти аспекты должны стать организующими вопросами на экологических уроках.

Более того, еще одной крайне важной темой для обсуждения должна стать идея о том, что отношение ко всему живому является истинным мериллом человеческой нравственности и моральных принципов. Вопросы этики и гуманизма, их связь с решением экологических проблем должны стать предметом глубокого анализа на подобных занятиях.

Безусловно, при обсуждении подобных вопросов ведущая роль принадлежит, прежде всего, преподавателю литературы. Его главная задача – тактично направлять развитие мысли учащихся в необходимое тематическое русло, контролировать ход урока, приветствовать личное мнение учащихся по данному вопросу, не допуская при этом излишней риторики.

Чтобы изначально настроить класс на определенный вид работы и обсуждения, преподаватель может использовать различные медиа инструменты, чтобы продемонстрировать небольшой ролик о природе России, родного края или даже популярные в соцсетях клипы о спасении животных, защите лесов и заповедников. Это одновременно поможет создать определенный настрой на предстоящую дискуссию и даст возможность разрядить атмосферу перед уроком. Основной целью занятий становится стремление

определить, как проявляется тема экологии в выбранных произведениях, проанализировать, вследствие чего писатели начинают обращаться к данной проблеме. Для этого преподаватель может дать краткую справку о том, как в целом развивалась проза о природе и экологии, когда она стала наиболее актуальна, а затем уточнить, как к этому пришли и авторы указанных произведений.

Дальнейший ход организации занятий будет в большей мере зависеть от выбранной группы произведений. Так, например, при подготовке к уроку на основе повестей В. Распутина и В. Астафьева, могут быть выбраны следующие варианты: создание «рабочих» или «дискуссионных» групп, каждая из которых сосредоточится на каком-то конкретном произведении, организация общей беседы, в рамках которой учащиеся смогут отвечать на поставленные вопросы индивидуально, выступление нескольких докладчиков, чьи темы будут заранее оговорены с преподавателем.

Повести, в отличие от романов, имеют меньший объем, и поэтому учащиеся могут ознакомиться с текстом полностью, что исключает необходимость выбора отрывков, как это зачастую происходит при обсуждении более крупных эпических форм. Соответственно, в рамках урока остается гораздо больше времени именно на анализ произведения, а не подробностей его сюжета.

Оптимальным видом организации урока станет комбинированный тип, с использованием методов и приемов урока-беседы и урока-размышления. После краткого вступительного слова преподавателя или демонстрации небольшого ролика стоит задать учащимся вопрос о том, как они понимают такие слова, как «экология», «защита природы», в чем сегодня заключаются основные проблемы влияния человека на окружающий мир. Далее, если, к примеру, будет выбрана работа с разделением на группы, то было бы целесообразно выбрать по одному представителю от каждой для небольшого рассказа о жизни и основных мотивах творчества авторов (в пределах 3-4 минут) с показом одного-двух слайдов.

Прежде всего, учащимся необходимо определить, где и когда происходит действие в по-

вестях, проанализировать общую обстановку, которую описывают авторы, и то, что же является ключевым сюжетообразующим явлением. Необходимо также сравнить то, как реализуется тема взаимодействия человека и природы в этих произведениях, ведь они представляют собой совершенно разные повествовательные линии: от замершей в предчувствии затопления деревни на Ангаре до браконьерского промысла в поселке Чуш на Енисее. Что же разнит и что сближает эти произведения? Какие идеи созвучны в этих повестях?

Следующим важнейшим этапом в беседе должен стать анализ образов героев, представленных в повестях: через кого авторы выражают основные идеи своих произведений. И если в «Прощании с Матерой» – это целый ряд образов разом осиротевших стариков, жителей обреченной деревни, то в «Царь-рыбе» – это матерые браконьеры, готовые любой ценой добывать рыбу так, словно она абсолютно неисчерпаема. И если в первом случае образы являются положительными, оказавшимися бессильными заложниками чей-то прихоти, то во втором случае они отрицательны, и даже раскаяние Зиновия Утробина не может изменить его прошлого.

На этом этапе преподавателю важно задавать вопросы, которые могли бы направить учащихся в русло размышлений о нравственности героев, о том, что движет их поступками, как они относятся к окружающему их миру и родному краю. Самому учителю тоже стоит принять участие в дискуссии, дать свой комментарий. Примером таких ремарок может служить фраза о том, что браконьеры в своем промысле постепенно начинают терять чувство меры, жажда наживы все больше начинает довлеть над ними, уничтожая то человеческое, что осталось еще в их душах.

«Прощание с Матерой» на этом этапе требует, пожалуй, более пристального внимания со стороны преподавателя, так как в случае с «Царь-рыбой» тема взаимоотношения человека и природы выглядит гораздо более очевидной. В повести В. Распутина же читатель не видит отрицательных персонажей, тот, кто грозит существованию Матеры обезличен и недосягаем. Безусловно, мы понимаем, что это решение властей по освоению терри-

торий и строительству новой ГЭС на Ангаре, но автор выводит этот конфликт на более высокий понятийный план: это глобальный вопрос о необратимом влиянии человека на природу, где он возомнил себя богом, будучи на самом деле лишь гостем. Безусловно, преподаватель должен дать некий пояснительный комментарий, чтобы направить размышления учащихся в соответствующее русло.

После анализа главных героев и их нравственного облика необходимо сравнить обе повести с целью выявить то, насколько внутренний мир человека влияет на характер его отношения к природе, ко всему живому вокруг него. Отличным заданием может стать просьба преподавателя найти в тексте цитаты, которые наиболее полно отражают взгляды героев и их жизненные принципы.

Следующим пунктом обсуждения может стать вопрос о том, что же хотели показать и сказать нам авторы, для чего они создали подобные произведения и какое впечатление повести произвели на самих учащихся. Как ребята понимают значение фразы «вечный закон жизни»? В чем суть обличительного монолога Дарьи о бездуховности и обмельчании современных людей? Все это должно лечь в основу заключительного этапа урока – рассуждения и выражения личного мнения школьников.

Финальным заданием должно стать обсуждение того, какой же выход из данной ситуации видят сами учащиеся, с чего по их мнению должна начинаться забота об окружающей природе, и какие последствия может иметь бесконтрольное вторжение человека во внутреннюю жизнь всей нашей планеты. На этом этапе очень важно дать участникам дискуссии выразить свое личное мнение, так как именно в этот момент и будет постепенно формироваться их индивидуальная позиция по данному вопросу, с которой они потом отправятся во взрослую жизнь: это те знания и то понимание, которые они сохраняют в себе и позже передадут уже своим детям. В то же время подобное задание позволит преподавателю внимательно проследить за тем, насколько глубоко и точно школьники воспринимают материал и, при необходимости, скорректировать неточности.

Одним из вариантов окончания урока может стать мотивирующее видео, которое наглядно показывает плачевное состояние природы в результате деятельности человека, содержит простое правило о том, как каждый из нас может улучшить ситуацию, начав с элементарных вещей, или мотивирует школьников начать самостоятельно участвовать в деле восстановления окружающего мира. Также в случае, если учитель располагает достаточным временем, можно попросить ребят сделать небольшую письменную работу, в которой каждый из них рассказал бы, что лично для себя он открыл на сегодняшнем уроке.

Нам представляется важным сменить на уроке два-три вида деятельности, чтобы, с одной стороны, вовлечь максимальное количество учащихся в работу, а с другой стороны, сделать урок более динамичным, современным и живым. С этой целью можно использовать разнообразные материалы с таких современных видео и медиа платформ, как Youtube, Instagram, TikTok, с сайтов всемирных и локальных организаций по защите природы.

Если же говорить об организации внеклассного занятия по таким романам, как «Русский лес» Л. Леонова и «Плаха» Ч. Айтматова, то стоит отметить, что в целом они могут быть организованы по схожей схеме, которую мы приводили выше. Значительным отличием станет то, что большинство учащихся не будут ознакомлены с полным содержанием данных книг, если только не прочтут их в качестве самостоятельного чтения. Поэтому важной задачей преподавателя становится выбор отрывков из этих произведений, с которыми школьники должны будут ознакомиться перед началом занятия. Например, это может стать лекция профессора Вихрова об уничтожении лесов, которую он читал перед студентами своего института (роман Л. Леонова «Русский лес») или трагическая описание охоты на сайгаков в Моюнкумской пустыне (роман Ч. Айтматова «Плаха»).

В случае с организацией внеклассного занятия по таким крупным жанровым формам начальную часть урока стоит посвятить не только краткой биографической справке, но

и сжато описанию основных сюжетных линий романов, чтобы учащиеся смогли представить более или менее полную картину произведения. При подобном подходе у школьников будет возможность сначала проанализировать сам отрывок, а потом оценить его место в общем пространстве романа.

Важно проследить, как воплотилась авторская мысль о пагубном влиянии человека на природу в рамках выбранных эпизодов и как она проявляется в произведениях целом. Здесь также будет необходим комментарий преподавателя, чтобы обратить внимание школьников на те идеи и моменты сюжета, с которыми они не имели возможности ознакомиться.

Интересным заданием может стать просьба поразмышлять о том, как изменился подход к экологическому вопросу за те несколько десятилетий, что разделяют эти два романа, ведь «Русский лес» в первой редакции увидел свет в 1953 г., а «Плаха» – в 1986 г. Какую борьбу ведет профессор Вихров и о чем рассказывает нам Ч. Айтматов спустя три десятилетия?

Преподаватель может также предложить учащимся ответить на вопрос, почему главными героями романа «Плаха» становятся не люди, а пара волков, история жизни которых находится в центре всего повествования. Для чего автор использует такое нестандартное решение? Какое значение приобретает такой подход в масштабах всего романа? Это даст возможность учащимся подумать над нетривиальным вопросом, а главное, сформировать и выразить свою точку зрения.

Безусловно, подобные занятия могут быть организованы совершенно разными способами, виды работ могут комбинироваться, добавляться или видоизменяться в зависимости от степени общей подготовленности учащихся, опыта проведения подобных уроков и умения их выражать собственное мнение. Современная педагогическая наука располагает

большими возможностями по привлечению медиаматериалов, визуализации обсуждаемых аспектов и улучшению качества образования. Но при этом мы должны осознавать, что душевное участие и личный пример преподавателя всегда оставались важнейшим компонентом процесса обучения, особенно когда речь идет о таких животрепещущих темах, как экология и защита окружающей природы.

Преподавание – это иногда глубоко творческий процесс, особенно когда речь идет о каких-то нестандартных формах организации учебного процесса. И, конечно же, при подготовке экологических уроков учитель может пойти дальше, пригласив, к примеру, волонтеров из местной организации по защите окружающей среды, или организовав с ними Skype-конференцию. Таким образом, вопросы о том, как школьники понимают такие слова, как «экологи» «природа» и пр. могут прозвучать из уст людей, непосредственно вовлеченных в дело. Подобное общение может стать новым, интересным и мотивирующим опытом для учащихся.

Если класс достаточно подготовлен, сплочен и активен, подобный урок в дальнейшем может перерасти в своеобразную внеклассную активность. Посещение приюта для животных, помощь волонтерам или уборка прилегающего парка или школьной территории от пластика могут стать достойным продолжением экологических занятий.

Таким образом, нам представляется крайне важным развитие активной работы в этом направлении, так как именно литература может оказать наиболее глубокое эмоциональное влияние на формирующиеся умы детей и подростков, направить их энергию в созидательное русло, показать реальные возможности для сохранения окружающей природы и бережного к ней отношения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Айтматов Ч.* Плаха. – Санкт-Петербург: Азбука СПб, 2017. – 925 с.
2. *Астафьев В.* Царь-рыба. – М.: Детская литература, 2018. – 423 с.
3. *Леонов Л.* Русский лес. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 703 с.
4. *Распутин В.* Прощание с Матерой. – М.: Азбука-Аттикус, 2018. – 768 с.

METHODOLOGICAL FEATURES OF USING THE TOPICS OF ECOLOGY IN THE CLASSES ON RUSSIAN LITERATURE IN THE HIGHER CLASSES

POKHVALNAYA Elena Andreevna

2-year undergraduate student of the Department of Russian Literature
Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia

This article is devoted to the organization of literature lessons in high school on the topic of ecology and respect for the environment. Possible options for analyzing selected works, schemes for organizing a lesson, involving multimedia in modern «environmental» education are considered.

Key words: Russian literature, ecology, environment, school education, literature lessons.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ АВТОМОБИЛЬНОГО ТРАНСПОРТА

ТРЕТЬЯКОВА Людмила Робертовна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры технологий, предпринимательства и методик их преподавания

РОГАЛЕВА Елена Владимировна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры технологий, предпринимательства и методик их преподавания
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Россия

В статье рассматривается возможность применения дистанционных образовательных технологий в процессе подготовки рабочих и специалистов в области автомобильного транспорта. Предложены электронные платформы и приложения, которые можно использовать для теоретического обучения и проведения практикума в дистанционном режиме. Перечислены цифровые компетенции, которые формируются у студентов, осваивающих программы среднего профессионального образования.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, цифровые компетенции, автомобильный транспорт, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

Сегодня в сфере российского профессионального образования происходит полномасштабное реформирование обучающих программ в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта и стандартов WorldSkills. Система среднего профессионального образования постепенно адаптируется к быстро меняющимся потребностям рынка труда, что отражается на подготовке рабочих кадров и специалистов среднего звена.

Теперь для того, чтобы стать востребованным высокооплачиваемым специалистом, выпускники СПО по результатам освоения образовательных программ должны обладать систематизированными, глубокими знаниями не только в своей узкопрофессиональной сфере, но и в общекультурном понимании понятия «современное образование». Для професий 23.01.03 «Автомеханик» и 23.01.17 «Мастер по ремонту и обслуживанию автомобилей» и специальности 23.02.07 «Техническое

обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей» это особенно актуально, поскольку будущий рабочий/специалист должен владеть знаниями, умениями, навыками и компетенциями двух важных направлений: сервис и транспорт. Современные стандарты предполагают, что при реализации образовательных программ образовательная организация вправе применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии.

На сегодняшний день двумя самыми популярными электронными платформами для дистанционного обучения являются Moodle и iSpring. В целом, сравнивая две платформы, по своей функциональности лидирует iSpring. Вопрос в том, готова ли образовательная организация тратить денежные средства за использование данного сервиса. Зачастую у бюджетных организаций СПО нет такой возможности, поэтому наибольшее распространение получила платформа Moodle.

В результате обучения на электронных платформах у студентов формируется множество компетенций связанных с обработкой и обменом информацией, активной коммуникацией с помощью цифровых возможностей между преподавателем и однокурсниками, развитием культуры общения в сети, командной работой, организацией личного образовательного процесса, применением цифровых технологий, планированием саморазвития, личной ответственностью за результаты обучения и многое др. В целом, такое обучение способствует качественному всестороннему развитию личности обучающегося.

Для формирования профессиональных компетенций по профессиям и специальностям, связанным с устройством и ремонтом автомобильного транспорта, можно использовать «Виртуальный практикум Автомеханик версия 1.0» [1], который доступен в сети Интернет. Суть данного приложения заключается в формировании приемов работы при ремонте транспортных узлов.

Программа практикума, в частности, предлагает для решения три задачи: снятие радиатора, установка радиатора, замена воздушного фильтра. Учеником выбирается одна конкретная задача, после чего производится погруже-

ние в технологический процесс. Сначала задание выполняется под четкой инструкцией голосового виртуального наставника, после следует закрепление полученных навыков самостоятельно, без подсказок.

Существенным недостатком данного практикума является отсутствие многообразия профессиональных задач для решения. Преимуществом же является наглядность, благодаря которой ученик погружается в сам технологический процесс, что способствует запоминанию четкой последовательности при обслуживании автомобиля. Главным достоинством является доступность самой программы, она бесплатная и понятна в использовании, не требует никаких высокотехнологичных характеристик компьютера, требуется только персональный компьютер с доступом в интернет.

С помощью данной разработки студенты могут формировать профессиональные и цифровые компетенции, связанные с использованием компьютерных технологий, выполнением работ по техническому обслуживанию и ремонту автотранспортных средств, планированием взаимозаменяемости узлов, осуществлением диагностики и т. д.

Существуют и другие цифровые инструменты для дистанционного обучения, которые позволяют погрузиться в технологический процесс с помощью технологии дополненной реальности, в частности это бесплатное мобильное приложение JigSpace с 3D визуализацией, от английских разработчиков, для платформ IOS. Благодаря этому приложению можно увидеть машинные процессы изнутри – как работают механическая коробка передач, гидрогенератор, индукционный мотор и многое другое.

Для использования приложения необходимо скачать его в AppStore, открыть программу, разрешить доступ к камере телефона, выбрать нужный автомобильный объект. Постепенно происходит загрузка интерфейса, в рабочем окне открывается камера. Затем нужно указать, где будет располагаться сам объект (если ученик находится дома, то разумно поставить на стол или на пол, чтобы ничего не мешало при просмотре детали). Когда объект правильно установлен, его можно вращать, приближать, отдалять, и детально рассматривать, нажимая

на нужную часть. На нижней панели размещены кнопки управления сборки/разборки агрегата. Нажимая на кнопки, происходит поэтапный процесс сборки/разборки с указанием названия каждой отдельной детали.

Сама работа в этом приложении весьма интересна, эффект 3D визуализации и возможность выполнения различных манипуляций с деталями машины побуждает интерес к изучению устройства автомобилей. К бонусу данной разработки можно отнести англоязычный интерфейс, что позволит студентам дополнительно закреплять знания английского языка. К недостаткам приложения можно отнести доступность для скачивания (нужно устройство с платформой IOS) и отсутствие многообразия именно автомобильных узлов.

При использовании данного приложения в учебном процессе формируются компетенции связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий, креативностью мышления, саморазвитием обучающихся, закреплении иностранного языка, понятием устройства машинных узлов и агрегатов и др.

Применение вышеперечисленных современных технологий при подготовке рабочих и специалистов в области автомобильного транспорта, помимо формирования общих и профессиональных компетенций, также способствует формированию цифровых компетенций, а именно:

- поиск, обработка, обмен, управление цифровым контентом;
- аналитика потока информации;
- взаимодействие в социуме посредством цифровых технологий;
- цифровой этикет;
- создание, модернизация цифрового контента;
- креативность;
- решение проблем с использованием современных технологий.

Таким образом, использование компьютерных технологий в процессе дистанционного обучения способствует формированию цифровых компетенций у обучающихся, что обеспечивает решение сложных профессиональных задач в современной цифровой среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виртуальный практикум: автомеханик версия 1.0 [Электронный ресурс] / Облачная система электронного обучения «Академия – Медиа». – URL: <https://elearning.academia-moscow.ru> (дата обращения 27.05.2021 г.).

FEATURES OF FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES IN TRAINING SPECIALISTS FOR WORK IN THE FIELD OF AUTOMOTIVE TRANSPORT

TRETYAKOVA Ludmila Robertovna

PhD in Pedagogical Sciences

Associate Professor at the Department of Technology, Entrepreneurship and Teaching Methods

ROGALEVA Elena Vladimirovna

PhD in Pedagogical Sciences

Associate Professor at the Department of Technology, Entrepreneurship and Teaching Methods

Irkutsk State University

Irkutsk, Russia

The article considers the possibility of using distance educational technologies in the process of training workers and specialists in the field of road transport. Electronic platforms and applications are proposed that can be used for theoretical training and conducting a workshop in a distance mode. The digital competencies that are formed in students mastering secondary vocational education programs are listed.

Key words: secondary vocational education, digital competencies, road transport, e-learning, distance learning technologies.

ПАРАМЕТРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

ФИЛИМОНОВА Татьяна Юрьевна

учитель

МБОУ «Средняя общеобразовательные школа № 56 им. А.М. Самокутяева
г. Пенза, Россия

В статье рассматривается понятие образовательного потенциала школьника и способы определения его учителем.

Ключевые слова: интерес, устойчивость, локализованность и осознанность.

Обучение математике в школе должно преследовать следующие цели:

– общеобразовательные (овладение учащимися определенного объема математических ЗУНов в соответствии с программой);

– воспитательные (формирование мировоззрения, важнейших моральных качеств, готовности к труду);

– развивающие (развитие логических структур и математического стиля мышления);

– практические (формирование умения применять математические знания в конкретных ситуациях, при решении практических задач).

Но без развития образовательного потенциала эти цели не достичь.

В классных коллективах как младших школьников, так и старших подростков на развитие их интересов влияет не столько возраст, сколько индивидуальность школьника, обусловленная его жизнедеятельностью, приобретением опыта разнообразной предметной деятельности, общением, влиянием семейных условий, средствами массовых коммуникаций и т. д. У школьников одного и того же класса образовательный потенциал может иметь разный уровень своего развития и различный характер проявлений, обусловленных различным опытом, особыми путями индивидуального развития.

Элементарным уровнем образовательного потенциала можно считать открытый, непосредственный интерес к новым фактам, к занимательным явлениям, которые фигурируют в информации, получаемой учениками на уроке (в прямоугольном треугольнике квадрат ги-

потенузы равен сумме квадратов его катетов).

Более высоким уровнем его развития является интерес к познанию существенных свойств предметов или явлений, составляющих более глубокую и часто невидимую их внутреннюю суть. Этот уровень требует поиска, догадки, активного оперирования имеющимися знаниями, приобретенными способами (признаки равенства треугольников). На этом уровне образовательный потенциал часто связан с решением задач прикладного характера, в которых школьника интересует не столько принцип действия, сколько механизм, при помощи которого оно происходит. На этом уровне интерес уже не находится на поверхности отдельных фактов, но еще не проникает настолько в познание, чтобы обнаружить закономерности. Этот уровень, пожалуй, можно назвать стадией описательства, в которой фиксация внешних признаков и существенных свойств изучаемого находится на равных началах [1, с. 187].

Еще более высокий уровень образовательного потенциала составляет интерес школьника к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к установлению общих признаков явлений, действующих в различных условиях. Этот уровень бывает сопряжен с элементами исследовательской творческой деятельности, с приобретением новых и совершенствованием прежних способов учения.

В реальном процессе путь, проделываемый познавательным интересом, характеризуется более тонкими и сложными взаимодействиями, в которых одна стадия как бы проникает в другую, одна вырастает из дру-

гой, одна сопутствует другой. Но при всем этом в каждый данный момент учитель все же может видеть, на каком уровне развития интереса к знаниям находится школьник: на уровне фактов и репродуктивной деятельности, на уровне выделения существенных связей и стремления к поисковой деятельности, часто связанной с прикладным ее характером, либо на уровне вскрытия существенных закономерностей и глубоких причинно-следственных связей [2, с. 13].

Репродуктивно-фактологический (при решении задач на одно-два свойства – обязательного вида задачи, решаемые по образцу), описательно-поисковый (при решении задач в три-четыре действия) и творческий (когда необходим более глубокий анализ задачи и пути ее решения) характер познавательной деятельности обуславливают собой и уровень образовательного потенциала школьника.

Каждый из уровней сопровождается такими параметрами, как устойчивость, локализованность и осознанность.

Параметр устойчивости. Образовательный потенциал может быть ситуативным, ограниченным отдельными яркими вспышками, как ответ на какую-либо особо эмоциональную ситуацию обучения (эффективный опыт, впечатляющий рассказ, интересный фильм). Такой интерес может быстро остыть, исчезнуть вместе с породившей его ситуацией. Он требует постоянного подкрепления извне, наложения новых и новых исключительных впечатлений. В структуре личности он не оставляет особого следа, так как интерес ее все время побуждается внешними средствами, сам школьник остается к познанию нейтральным.

Интерес к учению может быть относительно устойчивый и связан с определенным кругом предметов, заданий. Этот уровень устойчивости образовательного потенциала характерен для большинства учащихся подростков, в которых мотив образовательного потенциала как внутренний побудитель их учения еще не настолько силен, чтобы не нуждаться во внешней стимуляции, идущей от средств учебного процесса (получить 5). В этих случаях очень важно разглядеть тенденцию его устойчивости: преобладают ли у ученика

внутренние побуждения интереса, или же он нуждается больше во внешних стимулах.

Наконец, образовательный потенциал школьника может быть достаточно устойчив. Тогда внутренняя мотивация в учении будет преобладать, и ученик может учиться с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам. Этот уровень устойчивости образовательного потенциала представляет собой уже неразделимое целое с потребностью в познании, когда ученик не просто хочет учиться, а не может не учиться. В этом случае с ним можно решать задачи олимпиадного уровня. Локализованность. Значительная часть учащихся имеет очень неясную, аморфную локализацию. У них чаще всего и можно обнаружить ситуативный интерес. При внешней стимуляции интерес к учению у этих школьников проявляется, но бывает нестойким и обязательно требует побуждений извне.

У значительной части подростков образовательный потенциал имеет широкую локализацию. Для этих учащихся в большей степени, чем для учащихся с аморфными интересами, характерны внутренние побуждения, открытость интереса ко многим областям знаний. Они активно ищут знания, извлекают их из различных источников и за пределами урока. В процессе обучения важно углублять знания таких учеников, постоянно переводить их на более высокий уровень познания.

Третью группу школьников каждого класса составляют учащиеся с четко локализованными, выраженными, доминирующими познавательными интересами [4, с. 15]. Стержневые, доминирующие интересы лежат у основания склонностей, способностей учащихся, определяют будущую профессию и поэтому представляют собой большую ценность для личности.

Образовательный потенциал – значительный фактор обучения, определяющий мотив учебной деятельности школьника, поэтому очень важно знать его проявления, признаки, по которым можно судить о наличии его у учащихся, о том, какие стороны, приемы обучения вызывают интерес, какие оставляют его нейтральным, а какие вовсе гасят интерес к учению. Проявлением интереса учащихся в учебном процессе является их ин-

теллектуальная активность, о которой можно судить по многим действиям.

Вопросы ученика, обращенные к учителю, более всего знаменуют образовательный потенциал. Вопрос выражает стремление постичь еще неясное, глубже проникнуть в предмет своего интереса. Инертный, равнодушный к учению ученик не задает вопросов, его интеллект не тревожат нерешенные вопросы [5, с. 176].

Другим показателем интеллектуальной активности являются стремления учащихся по собственному побуждению участвовать в деятельности, в обсуждении поднятых на уроке вопросов, в дополнениях, поправках ответов товарищей, в желании высказать свою точку зрения. Отчетливым показателем интеллектуальной активности, сопутствующей интересу школьников, является их активное оперирование приобретенным багажом знаний и умений. Образовательный потенциал не уживается со штампом и шаблоном, поэтому привлечение приобретенных знаний к различным ситуациям и задачам свидетельствует об их гибкости, их свободном использовании и может способствовать стремлению глубоко проникнуть в познание, то есть знания, полученные на уроках математики он с уверенность может применить при решении задач по географии («Масштаб»), химии («Пропорция»), физике («Формулы»).

Еще один очень ценный для интереса показатель интеллектуальной активности школьника - стремление поделиться с товарищами, учителем новой информацией, почерпнутой из различных источников за пределами обучения из научных книг, интернета.

Таким образом, первый и самый основной параметр показателей образовательного потенциала, который может обнаружить учитель без достаточных усилий, – это интеллектуальная активность школьника, в которой как в фокусе собираются все ее проявления в познавательном интересе.

Другим параметром показателей, по которым учитель может судить о наличии образовательного потенциала учащихся, является эмоционально благополучный фон познавательной деятельности ученика. Эмоциональные проявления учащихся служат достаточ-

но ясными показателями для учителя. Эти проявления часто настолько тонки и неуловимы, что только по ним одним составить впечатление об уровне развития образовательного потенциала бывает затруднительно. Лишь в совокупности с другими параметрами они могут создать полную картину интересов учащихся.

Прежде всего они проявляются в сосредоточенности внимания и слабой отвлекаемости.

Весьма ясным показателем образовательного потенциала является поведение ученика при затруднениях. Устойчивый и достаточно глубокий интерес обычно сопряжен со стремлением преодолеть трудности, попробовать различные пути для разрешения сложной задачи. В естественных условиях учебного процесса учитель явственно видит эти полярные группы учащихся, из которых одна производит множество проб, отыскивает различные подходы и способы решения, другая либо отодвигает от себя тетрадь и отключается от учебного задания, либо пробует механически списать задание у соседа или с доски [3, с. 31]. Роль учителя – использовать этот момент для дифференцированного подхода в обучении.

Регулятивные механизмы познавательной деятельности школьника очень осязаемо и ощутимо дают знать об интересе к знаниям и по стремлению к завершенности учебных действий. Интерес всегда связан с поглощенностью деятельностью, с уходом в деятельность, несмотря на посторонние раздражители. Лишь завершив начатую работу, школьник реагирует на них. Тот же процесс деятельности, который не привлекает ученика, скорее связан со стимулами внешнего порядка (не получить плохой отметки, не поставить себя в неловкое положение перед учителем, перед товарищами). Подлинно познавательный результат его не столь волнует, как ученика с выраженным интересом к учению.

Показательны в этом отношении реакции учащихся на звонок с урока. Для одних звонок является нейтральным раздражителем, и они продолжают работу, стараясь довести ее до конца, завершить благополучным результатом, другие моментально демобилизуются, перестают слушать, оставляют неокончен-

ным начатое задание, закрывают книги и первыми выбегают на перемену. Впрочем, реакция на звонок также великолепный показатель интересного и неинтересного урока.

Среди целей преподавания математики в школе можно выделить одну – формирование у учащихся представлений о математике как части общечеловеческой культуры. Учителя математики часто считают ее не главной и не уделяют должного внимания соответствующей работе на уроке. Практика ра-

боты с историей математики показывает, что именно при помощи истории науки, которая методически правильно включена в урок, достигается вышеуказанная цель. Например, можно заметить, что история науки дает возможность показать учащимся при изучении каждого нового раздела или темы, что математика как наука о пространственных формах и количественных отношениях реального мира возникла и развивается в связи с практической деятельностью человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глейзер Г.И. История математики в школе VII-VIII классы. – М.: Просвещение, 1982. – 240 с.
2. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 1987. – 207 с.
3. Клименченко Д.В. Задачи по математике для любознательных. – М.: Просвещение, 2012. – 192 с.
4. Жохов В.И. Преподавание математики в 5 и 6 классах: Методические рекомендации к учебникам Виленкина Н.Я и др. – М.: Русское слово, 2009. – 157 с.
5. Мусеев В.Б. Организация учебного процесса при использовании дистанционного обучения // Информатика и образование. – 2012. – № 12. – С. 64-68.
6. Современное образование как инновационный потенциал общества. – URL: [https:// infourok.ru](https://infourok.ru).
7. Теоретические основы образовательного потенциала и его роль в использовании исторических и географических сведений на уроках математики. – URL: <https://studbooks>.

PARAMETERS OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE STUDENT

FILIMONOVA Tatiana Yurievna

teacher

A.M. Samokutyaev's secondary school No. 56

Penza, Russia

The article discusses the concept of the educational potential of a student and the ways of defining it by a teacher.

Key words: interest, stability, localization and awareness.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ПОЛУЧЕНИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**ЧЕРНЫШЕВА Анна Владимировна**

кандидат философских наук, доцент

ШУБКО Ксения Сергеевна

студент

ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана»
г. Москва, Россия

Современная система высшего образования постоянно претерпевает различные изменения. Сегодня в любой области высоко ценятся квалифицированные специалисты. Большая часть студентов осознает всю важность компетентности в своей профессиональной области и ценит высшее образование, однако есть и такие, кто получает образование ради диплома. Статья посвящена изучению факторов, влияющих на студента при выборе специальности и образовательного учреждения. Особое внимание обращается на причины выбора.

Ключевые слова: мотивация, образование, высшее образование, интересы, компетентность, специалист, бакалавр.

В современном мире можно заметить некую специфику мотивов получения высшего образования. С одной стороны, появляются новые профессии, быстро меняется востребованность специалистов в той или иной сфере подготовки. С другой стороны, в наше время можно получить необходимые знания вне системы высшего образования. Высшее образование не является обязательным пунктом для каждого из нас. Для многих людей получение высшего образования – это способ удовлетворения своих потребностей, не связанных с учебой и профессионализмом.

В настоящее время работодателям необходимы квалифицированные специалисты, которые умеют взаимодействовать с инновационными технологиями, достойно выполнять поставленные задачи и оригинально подходить к их решению. Некоторые студенты, поступив в вуз, уже определились со своей профессией, у них начинается процесс освоения выбранного направления. Для этой группы студентов высшее образование – гарант получения престижной профессии, высокой заработной платы и возможности продвижения по карьерной лестнице.

В то же время часть студентов не осмыслила еще в полной мере свои предпочтения и перспективы, поэтому процесс выбора профессии у таких ребят все еще продолжается. Такое отношение к учебе и выбранному направлению

никак не соотносится с соответствующей подготовкой по своей профессии. К сожалению, некоторые современные студенты не считают высшее образование одним из факторов, влияющих на квалифицированность и подготовленность работника, они получают высшее образование ради диплома. Их решение пойти в вуз могло быть принято под влиянием родителей, друзей и т. д.

Качество усвоения студентом знаний зависит от множества факторов, но главную роль играет его личное желание развиваться в определенном направлении и стать высококвалифицированным специалистом. Изучение мотивации является актуальным на данный момент, так как образование стало одной из главных составляющих жизни большинства молодежи современной России. К сожалению, в наше время ценность высшего образования как способа получения «глубоких» знаний и становления высококвалифицированного специалиста резко снизилась. Очень многие студенты не осознают цели своего обучения в вузе и называют разные мотивы получения образования. Именно об этом разнообразии мотивов и пойдет речь в данной работе.

Рассмотрением и изучением различных мотивов поступления в высшее учебное заведение занимается немалое число исследователей, например, Е.П. Ильин, Г.А. Мухина, П.М. Якобсон, В.А. Якунин и др.

Так, Е.П. Ильин выделяет такие основные мотивы, как «желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности» [1, с. 270]. Г.А. Мухина выделяет в качестве мотивов получения высшего образования «профессионализм», «личный престиж», «прагматизм», «познавательность» [4]. По П.М. Якобсону, мотивация получения высшего образования связана с самим процессом учебной деятельности. Побуждают учиться и потребность в знаниях, любознательность, стремление познавать новое. Учащийся получает удовлетворение от роста своих знаний при освоении нового материала; мотивация обучения отражает устойчивые познавательные интересы. Специфика мотивации учебной деятельности зависит, как отмечает П.М. Якобсон, от личностных особенностей учащихся: от потребности в достижении успеха или, наоборот, от лени, пассивности, нежелания совершать усилия над собой, устойчивости к неудачам (фрустрации) и т. п. [6].

Своей основательностью выделяется многоаспектное исследование доктора социологических наук Д.Л. Константиновского о мотивации учащихся выпускных классов школ к продолжению образования, выполненное в 2014 г. [3]. Анкета для учащихся включает в себя вопрос: «Почему Вы собираетесь учиться?». По итогам проведенного анкетирования можно сделать следующие выводы. Ключевым мотивом является получение работы, соответствующей интересам и склонностям. Современная молодежь также готова уделять время и отдавать все свои силы тому делу, которое будет им интересно: мотив «Мне нравится учиться» занимает высокие позиции в общей структуре мотивов.

Для изучения мотивов обучения в вузе разработаны различные методики, анкеты, опросники. Например, в 2018 г. было проведено исследование особенностей мотивов учебной деятельности студентов вуза под руководством Е.Е. Ивановой и Ю.А. Сторожевой [7]. Так, студенты 1 курса акцентируют свое внимание на творческой инициативе

и научной стороне преподавательской деятельности, в то время как студенты 4 курса определяют наиболее значимые социальные аспекты профессии.

Таким образом, каждый из авторов предлагают свою особую классификацию мотивов, однако во всех исследованиях прослеживаются следующие направленности мотивов: познавательная, профессиональная и прагматическая. В нашей работе будет рассмотрен и описан каждый из них.

Для исследования мотивов выбора современной молодежью высшего образования необходимо разобраться с определениями таких терминов, как «мотивация» и «высшее образование».

Мотивация – это сложный психологический феномен, динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

Высшее образование – результат усвоения такой совокупности систематизированных знаний и навыков деятельности, которая позволяет специалисту самостоятельно и ответственно решать исследовательские и практические задачи, творчески используя и развивая достижения культуры, науки и техники. Специфика высшего образования – непосредственное взаимодействие образования и научной деятельности, преподавание учебных дисциплин на уровне, максимально приближенном к актуальным достижениям науки и практики, повышенные требования к социально-гражданской и деловой подготовке выпускников учебных заведений.

Система высшего образования в России является одним из главных факторов и каналов социализации, развития человека и сфер общественной жизни. Многие функции высшего образования проявляются на всех этапах обучения и требуют длительного времени для полной реализации. Также все эти функции взаимосвязаны друг с другом. В обществе выделяются следующие принципы образования: гуманистичность; научность; последовательность; историзм; систематичность; доступность.

Образование – это функция общества, которая обеспечивает развитие членов этого общества и различных систем. Оно дает возможность перемещения из одной социальной группы в другую, возможность изменить свое социальное положение в обществе или же сохранить имеющееся. П.А. Сорокин выделяет общедоступные и привилегированные образовательные системы, первые из которых позволяют перемещаться с самых низов в верхи, а вторые действительно только для передвижения элитных слоев населения [5]. Эту точку зрения также поддерживает К. Манхейм, который считает, что образование дает возможность перемещаться на более высокие ступени, а также дает человеку возможность выбора вида своей деятельности в соответствии с его желаниями и способностями [2]. Таким образом, высшее образование является каналом мобильности и удовлетворяет потребности в изменении своего социального статуса.

В советское время обучение в университетах становится доступным для всех слоев населения. Поступать в вузы разрешалось всем, успешно прошедшим испытания в формате экзаменов и имеющим достаточно знаний для обучения. Высшее образование в то время безусловно давало некие привилегии, но не всегда гарантировало высокую заработную плату и льготы. Высококвалифицированный работник мог получать большую зарплату, чем инженер с высшим образованием.

Высшее образование в советское время было тесно связано с практической деятельностью. Студентов часто отправляли на производственную практику, где они близко познакомились со своей будущей профессией. Кроме того, советские вузы имели научно-исследовательскую базу, которая давала возможность заниматься научной деятельностью. Образование было абсолютно бесплатным. При поступлении абитуриентам приходилось сдавать письменные и устные экзамены, что давало гарантию принятия на специальность заинтересованных и трудолюбивых ребят. Но есть и минусы советской системы высшего образования: подавление творческих и новаторских идей, низкая оценка специалистов за пределами Советского Союза, неоднородность развития технических и гума-

нитарных направлений и т. д. Например, низкое качество гуманитарного образования было связано с идеологическими ограничениями, гуманитарные дисциплины были нагружены марксизмом-ленинизмом.

Современная система высшего образования начинает свою историю с 2003 г., момента подписания Болонской декларации, цель которой – создание единого с европейскими странами пространства образования. В настоящее время бакалавриат становится основной формой прохождения первой ступени высшего образования. Обратим внимание на то, что некоторые работодатели рассматривают бакалавров как людей с неоконченным высшим образованием. Именно по этой причине такое большое количество выпускников школ стремится попасть на «специалитет». В наше время студенты получают возможность стажироваться за границей, обмениваться опытом, изучать иностранную литературу; существуют агентства, помогающие найти стажировку. Кроме того, достаточно часто вузы предлагают программы международных стажировок. Большое количество высших учебных заведений сотрудничает с коллегами из-за рубежа, что позволяет устраивать обмен студентами. Институты развивают работу с различными предприятиями, широкое применение электронной библиотеки позволяет разнообразить процесс обучения и экономит время.

Во многих вузах используется следующая практика обучения. К чтению лекций привлекаются владельцы компаний или известные в определенной сфере люди. Студентам Международного Восточно-Европейского университета была прочитана лекция «Современные методы криминалистики» Пискаревым Даниилом – экспертом в области генетических технологий, автором более 50 научных статей включая ВАК и Scopus.

К сожалению, выходя из школы, выпускник попадает в абсолютно незнакомую среду, к которой он абсолютно не приспособлен. В связи с этим, наиболее распространенной проблемой современных подростков становится неосознанный выбор профессии. В тех же ситуациях, когда выбор был сделан сознательно, абитуриент ходит на занятия с интересом, выполняя все задания. Он понима-

ет, что несет ответственность за свой выбор и пытается сделать все, что позволит ему стать квалифицированным специалистом. Минусом современной системы высшего образования является сокращение бюджетных мест. Доступность высшего образования во многих семьях, имеющих среднестатистический уровень дохода, ставится под вопрос. Так, около 31% россиян не согласны платить за высшее образование ни при каких обстоятельствах. Кредит для оплаты обучения согласятся оформить около 42% респондентов. Больше половины опрошенных отметили, что не брали и не возьмут деньги в кредит на образование [8].

В подростковом возрасте перед каждым из нас встает необходимость принятия многих решений. Один из этих выборов – выбор профессии и места обучения. По статистике, большая часть выпускников ориентирована на продолжение образования [3]. Но, к сожалению, не все выпускники принимают решение самостоятельно, опираясь на свои желания. Многие из них при поступлении прислушиваются к мнению окружающих и надеются на их помощь. Выбор вуза во многом зависит от личностных ценностей, мотивов и направленности абитуриента. Мотивы поступления также задают и стиль дальнейшей жизни. Если человек выбрал вуз по рекомендации родителей, то его учебная деятельность, скорее всего, будет менее продуктивной по сравнению с теми, кто сделал выбор самостоятельно. Такие студенты могут окончить институт без достаточных знаний, что будет затруднять их жизнь при выходе на рынок труда. Современные студенты отмечают, что высшие учебные заведения снабжают их неким багажом знаний и умений, дают определенную квалификацию и подготавливают к взрослой жизни. Для каждого из них мотивы имеют разную силу. Один и тот же мотив для кого-то может являться ведущим, а для кого-то вовсе второстепенным. Мотивы к обучению могут быть совершенно разными: социальные, познавательные, профессионально-ценностные, эстетические, коммуникативные, статусно-позиционные, традиционно-исторические, утилитарно-познавательные, неосознанные и другие.

При поступлении в учебные заведения многие из абитуриентов не имеют представлений о

выбираемой профессии. Безусловно, сделать выбор своей будущей профессии, которая будет привлекать и в дальнейшем, достаточно сложно, но выбор приходится делать. В следствие, будущие студенты прислушиваются к мнению своих родных, ведь они в большей степени осведомлены в той или иной направленности обучения. Кроме того, к причинам высокой значимости высшего образования можно отнести следующее. Это мнение о том, что, имея высшее образование, выпускник трудоустроится на престижную и высокооплачиваемую работу. В современном мире большую часть востребованных профессий можно получить лишь в высших учебных заведениях. Люди осознают, что при наличии высокой конкуренции на рынке труда и отсутствии необходимого багажа знаний и практического опыта будет непросто найти работу. Отсутствие высшего образования делает недоступными для людей такие профессии, как врач, юрист, инженер, педагог и др. Без высшего образования закрыт вход в науку и доступ к руководящим должностям во многих крупных компаниях.

Современные студенты осознают зависимость их будущего от уровня образования. Часть выпускников школ поступают в вузы по причине интереса к профессии, требующей именно высшего образования. Безусловно, существует и небольшой процент студентов, которые ссылаются на выбор одноклассников, друзей, близких. Существуют и те, кто приступает к дальнейшему обучению, то есть переходят на ступень высшего образования, из-за нежелания работать после получения среднего образования.

Многие ребята видят связь между высшим образованием и возможностью обеспечения себя и своей семьи, но вовсе не всегда диплом о получении высшего образования является гарантом высоких доходов и карьерного роста, который напрямую связан с наличием соответствующего уровня образования. Даже длительная работа в конкретной компании не всегда способствует вашему продвижению по карьерной лестнице. Многие работники будут вынуждены обучаться в вузах или проходить курсы по повышению квалификации для этого роста.

Получение высшего образования с целью

самореализации – причина для выпускников, которые сумели определиться со своими желаниями и уверены в выборе профессии. Среди современных студентов немало и тех, кто желает расширить свой кругозор и получить новые знания. Их потребность получения высшего образования заключается в их цели саморазвития и самореализации. Еще одним мотивом выбора высшего образования считается расширение круга знакомств. В высшие учебные заведения поступают целеустремленные люди, с которыми некоторые студенты хотят наладить контакт по различным причинам. Высшее образование – фактор социальной мобильности студентов, ведь это не только новые знакомства, но и обмен полезной информацией, контактами и данными, что даст больше возможностей при трудоустройстве в дальнейшем.

Подводя итоги вышесказанному, можно сказать, что необходимость выявления мотивов к получению высшего образования – одна из актуальнейших проблем современного мира и сферы образования. Именно мотивация способна повысить уровень вовлеченности студентов в учебный процесс и их личный научный потенциал. Очень часто абитуриенты делают выбор, опираясь на моду, советы родителей, друзей. Также существуют

студенты, которые выбрали вуз лишь с целью получения диплома. Современные подrostки считают наиболее значимым мотивом получения высшего образования возможность материального благополучия в будущем, профессионализации и самореализации. Они верят в то, что при помощи высшего образования смогут достичь успеха в жизни, устроиться на высокооплачиваемую работу и жить в достатке. С каждым годом растет количество поступающих, а также желающих получить высшее образование.

По данным ВЦИОМ, сегодня можно с уверенностью говорить о том, что интерес к высшему образованию в России стабильно растет. Большинство выпускников школ считает необходимым получить высшее образование, которое является основой для их будущей карьеры.

Таким образом, в работе была выявлена взаимосвязь между ценностями современной молодежи и их основными мотивационными характеристиками учебной деятельности. От ценностных установок человека и его планов на будущее в полной мере зависит мотив получения высшего образования. Можно сказать, что высшее образование – это одна из самых важных ступеней в социализации и определении профессионального пути каждого современного человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
2. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 184 с.
3. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования. – М.: ЦСПиМ, 2015. – 232 с.
4. Печников А.Н., Мухина Г.А. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД // Тезисы научно-практической конференции «Ананьевские чтения». – 1996.
5. Сорокин П.А. Социальная и культурная мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992. – С. 423.
6. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. – М., 1998. – 304 с.
7. Иванова Е.Е., Сторожева Ю.А. Особенности мотивации учебной деятельности студентов вуза первого и четвертого курсов (сравнительный анализ) // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2018. – № 4. – URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/808> (дата обращения: 19.04.2021).
8. Федорова А.С. Финансовый анализ банка «ФК Открытие» // Молодой ученый. – 2019. – № 48(286). – URL: <https://moluch.ru/archive/286/64527/> (дата обращения: 19.04.2021).

MOTIVATION OF STUDENTS TO OBTAIN HIGHER EDUCATION

CHERNYSHEVA Anna Vladimirovna

PhD in Philosophy, Associate Professor

SHUBKO Ksenia Sergeevna

student

N.E. Bauman's Moscow State Technical University
Moscow, Russia

The modern system of higher education is constantly undergoing various changes. Qualified specialists are highly valued in any field today. Most of the students realize the importance of competence in their professional field and value higher education, but there are also those who receive education for the sake of a diploma. The article is devoted to the study of the factors influencing the student when choosing a specialty and educational institution. Particular attention is paid to the reasons for the choice.

Key words: motivation, education, higher education, interests, competence, specialist, bachelor.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

РАЗВИТИЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ КАК ЧЕРТЫ ХАРАКТЕРА

БАЛХЕЕВА Алсу Батырбековна

студент

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия

В статье раскрывается тема психолого-педагогических условий развития дисциплинированности в первом классе как черты характера ребенка. Приводятся основные тезисы теоретического анализа психологической литературы, определяющей сущность и структуру дисциплинированности как психологической реальности. Описываются результаты эмпирического исследования особенностей дисциплинированности и ее компонентов. Также приводится программа развития дисциплинированности в первом классе.

Ключевые слова: дисциплинированность, младший школьник, первоклассник, формирующий эксперимент, развитие дисциплинированности.

С первых дней обучения в школе ребенок попадает в образовательное пространство, которое требует от него высокого уровня личностного развития, сформированности определенных черт характера, которые бы помогали ему в учебной деятельности. И дисциплинированность как внутренне осознаваемая необходимость и возможность соблюдать пра-

вила – одна из них. Особое значение она имеет в первом классе, так как именно в первый год обучения происходит адаптация ребенка к новому виду деятельности, к новым требованиям и правилам поведения и общения, что происходит на фоне недостаточной сформированности произвольной саморегуляции и кризиса 7 лет. В связи с этим важно рассмотреть дис-

циплинированность в данном возрасте и понять, в каких направлениях будет протекать ее развитие в первом классе.

Теоретический анализ понятие дисциплинированности. Традиционно дисциплинированность рассматривается именно в педагогике, так как напрямую связана с поведением ребенка на уроках, с его самоорганизацией и самодисциплиной. Педагогическая сущность дисциплинированности отражается в работах отечественных педагогов: А.С. Макаренко (дисциплинированность как следование коллективным задачам, как ограничение индивидуального для сохранения коллективно), О.С. Газмана (дисциплинированность как способность соблюдать принятый порядок жизни школы и правила взаимодействия с учениками и учителями), Г.М. Коджаспирова (точное соблюдение установленного в школе порядка, прилежное выполнение своих обязанностей и требований учителя, подчинение своему долгу) [1; 5; 6].

При таком понимании данного феномена развитие дисциплинированности в педагогической реальности будет происходить через применение методов приучения, убеждения и принуждения (В.Е. Гурман), технологий коллективной работы (А.С. Макаренко), а также с помощью моральной и патриотической пропаганды соблюдения дисциплины (Р.А. Рогожников) [2; 6; 7].

Отмечается, что в настоящее время воспитательная работа в школе имеет назидательный характер (вопросы нарушения дисциплины нередко решаются авторитарными методами). При этом воспитательное воздействие направлено на развитие внешней дисциплинированности, которая необходима для проведения урока или соблюдения тишины в классе. Личностного осознания и добровольного следования дисциплине не формируется. Такая позиция, как нам кажется, является узкой и неэффективной ввиду ее ситуативности, неустойчивости, поэтому важно разобраться, что представляет дисциплинированность как черта характера, и как развивать внутреннюю дисциплинированность личности первоклассника [3].

Обратимся к психологическим исследованиям. Содержание личностного развития, предопределяющего формирование дисципли-

нированности, в психологии изучали такие отечественные и зарубежные авторы как Л.С. Выготский (развитие личности через становление внутренней позиции), С.Л. Рубинштейн (изменение поведения внешнего через осознание и коррекцию внутренних мотивов), А. Бандура (развитие личности в процессе подражания идеалам поведения).

Среди современных авторов можно выделить следующие трактовки феномена. Е.Ю. Стрижов определяет дисциплинированность как комплексное характерологическое качество личности, включающее внутреннюю организованность, умение подчиняться собственным целям (самодисциплина) и общественным установкам [9, с. 5].

Е.П. Ильин считает, что дисциплинированность – это сложное свойство личности, отражающие способность и умение соблюдать нормы и правила общественной морали [4, с. 199].

С точки зрения С.В. Сидорова, дисциплинированность может выступать в структуре личности как внутренняя готовность и умение человека качественно реализовать поставленные задачи в заданный срок. Такой подход наиболее близок к организационной модели дисциплинированности, так как рассматривает ее как инструмент повышения эффективности и качества учебной (для школьников) и профессиональной (для сотрудников) деятельности [8].

Таким образом, можно сделать вывод, что психологическое содержание понятия дисциплинированности непосредственно направлено на личность человека и особенности ее развития, на внутренне принятие человеком значимости дисциплины. Эта позиция, как нам кажется, наиболее полно раскрывает дисциплинированность как черту характера и позволяет простроить перспективы развития данного личностного свойства у детей.

Рассмотрим позицию современных авторов Л.Я. Дорфмана и В.Н. Лядова. В соответствии с их метаиндивидуальной моделью дисциплинированность – это сложное структурное характерологическое свойство личности (черта характера), которое основывается на знаниях и представлениях о дисциплинированности личности и внутренней

мотивационной позиции, которая проявляется в поведении в качестве склонности к соблюдению установленных норм и правил. Этими авторами была предложена следующая структура дисциплинированности:

– когнитивный компонент (знания и представления о соблюдении правил и норм поведения, нравственные представления и умение сопоставлять знания правил и норм поведения с нравственными представлениями);

– мотивационный компонент (мотивы дисциплинированного поведения, принятие или непринятие нравственных идеалов и наличие (или отсутствие) желания и стремления соблюдать нормы и правила);

– поведенческий компонент (следование социальным нормам и правилам поведения – чаще всего в общении и игре, а также умение ориентироваться при выполнении деятельности на заданную систему требований взрослого) [3].

Констатирующий этап эксперимента по развитию дисциплинированности. В рамках изучения дисциплинированности как черты характера мы поставили задачу эмпирического исследования уровневых и содер-

жательных особенностей дисциплинированности у первоклассников. В рамках ее разрешения мы сравнили особенности развития вышеуказанных компонентов в группах с разным уровнем общей дисциплинированности, а также выделили детей, нуждающихся в развивающей помощи.

Исследование проходило на базе общеобразовательной школы г. Оренбурга. Выборка состояла из 74 обучающихся первых классов в возрасте 6-7 лет, из них 32 мальчика и 42 девочки.

Для изучения дисциплинированности первоклассников применялись следующие методики: методика «Что такое хорошо и что такое плохо», адаптированная Н.В. Кулешовой; методика «Неоконченные ситуации» А.М. Щетинина, Л.В. Крис; методика рисование по точкам А.Л. Венгер.

Затем по результатам методик было проведено определение общего уровня развития дисциплинированности, которое осуществлялось с помощью метода стандартизации данных в шкалу стэнов.

Результаты эмпирического исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ СФОРМИРОВАННОСТИ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ И ЕЕ КОМПОНЕНТОВ НА КОНСТАТИРУЮЩЕМ ЭТАПЕ ЭКСПЕРИМЕНТА

	Уровни сформированности		
	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный компонент дисциплинированности	37%	53%	10%
Мотивационный компонент дисциплинированности	37%	50%	13%
Поведенческий компонент дисциплинированности	32%	53%	18%
Общий уровень дисциплинированности	30%	53%	17%

Нами были сделаны следующие выводы. Наименьшей выраженностью у опрошенных детей обладает поведенческий компонент, чуть лучше развиты когнитивный и мотивационный. Можно предположить, что первоклассники уже обладают определенным уровнем

знаний и представлений о дисциплинированности, у них есть желание быть дисциплинированным, стремление выполнять поручения учителя и родителя, однако, пока нет соответствующих навыков, которые позволили бы полностью контролировать свое поведение,

выполнять инструкцию педагога. Это вероятно связано с процессом развития произвольности поведения и самоконтроля, которые будут окончательно сформированы лишь к концу начальной школы.

При изучении общего уровня дисциплинированности выявилось, что преобладающим среди опрошенных является средний уровень дисциплинированности (53%), также отмечается значительная группа с высоким уровнем (30%), и отдельного внимания требуют низкодисциплинированные ученики (17%). Анализ содержательных особенностей каждой группы позволил нам определить, какие компоненты наиболее выражены у различных категорий детей. Так, для высокодисциплинированных первоклассников свойственны высокие показатели развития всех трех компонентов, следовательно, эти дети отличаются целостными знаниями и представлениями о том, как себя нужно вести, стремлением быть дисциплинированным, а также высоко развитым умением соблюдать нормы и правила поведения, слушать и выполнять инструкцию взрослого. Среднедисциплинированные первоклассники характеризуются наличием знаний норм и правил поведения и широкими нравственными представлениями, однако для них свойственны недостаточные, непостоянные мотивы дисциплинированного поведения, и неумение реализовывать свою внутреннюю дисциплинированность в поведении (на уроках и дома).

Первоклассники с низким показателем дисциплинированности характеризуются средним уровнем когнитивного компонента (фрагментарностью знаний и представлений о дисциплинированной личности), а также слабой мотивацией и неумением вести себя согласно правилам поведения.

Таким образом, была определена группа детей со средним и низким уровнем сформированности дисциплинированности, которая нуждалась в развивающем воздействии, что и определило проведение формирующего этапа эксперимента.

Формирующий этап эксперимента по развитию дисциплинированности. Основываясь на концепцию Л.Я. Дорфмана и В.Н. Лядова, нами были сформулированы следующие

условия развития дисциплинированности у младших школьников (первоклассников):

1. Организация проблемных ситуаций, приводящие к осознанию важности знаний о нормах и правилах поведения.

2. Знакомство с идеалами дисциплинированности приводящие к возникновению личностной значимости соблюдения норм и правил поведения.

3. Организация игрового взаимодействия обеспечивающие развития умения действовать по правилу.

Данные условия были заложены нами в коррекционно-развивающую программу, направленную на всестороннее развитие дисциплинированности как черты характера первоклассников.

Форма работы – групповая. Основные методы, через которые будут реализованы условия коррекционно-развивающего воздействия: игротерапия (сюжетно-ролевые игры, подвижные, музыкальные, дидактические), сказкотерапия, изотерапия. Дополнительными методами будут выступать: анализ проблемных ситуаций, беседы и дискуссии.

В соответствии с заявленными задачами и развивающими условиями программа состоит из 9 занятий, каждое из которых направлено на комплексное развитие дисциплинированности в целом через стимулирование развития ее компонентов. Структура и содержание занятий соответствует возрастным особенностям первоклассников, учитывает опору на наглядно-образное мышление, отвечает потребность в социальном одобрении, создает ситуацию успеха для позитивного закрепления высокой дисциплинированности как личностного качества.

Занятия проводит педагог-психолог, однако, возможно привлечение классного руководителя с целью создания единой системы требований, ориентации детей на правила поведения и общения непосредственно на уроках.

Оценочный этап эксперимента по развитию дисциплинированности. С целью проверки эффективности заявленных условий, а также правильности подобранных методов коррекционно-развивающего воздействия было проведено повторное эмпирическое изучение особенностей дисциплиниро-

ванности первоклассников в контрольной и экспериментальной групп после реализации программы развития дисциплинированности с целью определения эффективности влияния заявленных психологических условий.

На данном этапе использовался тот же ди-

агностический инструментарий, что и на констатирующем этапе исследования.

Результаты оценки сдвигов в контрольной и экспериментальной группе с помощью Т-критерия Вилкоксона представлены в таблице 2 и таблице 3.

Таблица 2

ОЦЕНКА ЗНАЧИМОСТИ СДВИГОВ В ОБЩЕМ УРОВНЕ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ КОНТРОЛЬНОЙ ГРУППЫ

Показатели дисциплинированности	$T_{эмп}$	p^*
Интегральный показатель развития дисциплинированности	50,5	незначимо

*При $n_1=26$, $n_2=37$ $T_{кр}=26$ для $p \leq 0,05$, $T_{кр}=60$ для $p \leq 0,01$

По данным таблицы 2 можно видеть, что в контрольной группе первоклассников не

выявляются статистически значимые различия в показателях дисциплинированности.

Таблица 3

ОЦЕНКА ЗНАЧИМОСТИ СДВИГОВ В ОБЩЕМ УРОВНЕ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ГРУППЫ

Показатели дисциплинированности	$T_{эмп}$	p^*
Интегральный показатель развития дисциплинированности	6	0,01

*При $n_1=26$, $n_2=26$ $T_{кр}=110$ для $p \leq 0,05$, $T_{кр}=84$ для $p \leq 0,01$

При оценке изменений в уровне дисциплинированности в экспериментальной группе мы наблюдали статистически значимые различия, из чего следует вывод, что оказанное коррекционно-развивающее воздействие оказалось эффективным и поспособствовало повышению показателей дисциплинированности опрошенных первоклассников.

Таким образом, результатами проведенного исследования стали содержательные и уровневые особенности дисциплинирован-

ности первоклассников, а также развивающая программа, условий которой поспособствовали развитию дисциплинированности повышению ее компонентов. Полученные результаты могут быть полезны как исследователям дисциплинированности как черты характера, как психологического и педагогического феномене, так и психологам-практикам, работающим в школе и создающим условия для развития данного личностного образования у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – 1995. – Вып. 3. – С. 58-64.
2. Гурман В.Е. Теория моделирования педагогических систем. – М.: Высш. шк., 2005. – 254 с.

3. Дорфман Л.Я., Лядов В.Н. Метаиндивидуальная модель дисциплинированности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология – 2015 –. Т. 8. № 1. – С. 17-28.
4. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб: Питер, 2009. – 368 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах и таблицах: Учебное пособие. – М.: Проспект, 2016. – 248 с.
6. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Избр. Пед.соч.: В 2 т. Т. 1 – М., 1978. – 176 с.
7. Рогожникова Р.А. Теория и практика воспитания дисциплинированности школьников на основе ценностного отношения к человеку: дис. ... док. пед. наук. – Пермь, 1998. – 327 с.
8. Сидоров С.В. Психология от А до Я. // сайт педагога исследователя. URL:<http://si-sv.com/dir/> (дата обращения 26.05.2021).
9. Стрижов, Е.Ю. Психологические условия эффективной деятельности командира подразделения по формированию дисциплинированности у курсантов вузов: дис...канд. псих. наук. – М., 1988. – С. 5-27.

DEVELOPMENT OF DISCIPLINATION OF FIRST CLASSMATS AS A FEATURE OF CHARACTER

BALKHEEVA Alsu Batyrbekovna
student
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia

The article reveals the topic of psychological and pedagogical conditions for the development of discipline in the first grade as a character trait of a child. The main theses of the theoretical analysis of psychological literature, which determine the essence and structure of discipline as a psychological reality, are presented. The article describes the results of an empirical study of the characteristics of discipline and its components. There is also a program for the development of discipline in the first grade.

Key words: discipline, junior student, first grader, formative experiment, development of discipline.

РАЗВИТИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

БАЖЕНОВА Юлия Алексеевна
кандидат педагогических наук, доцент
ЦИБИЗОВ Владимир Федорович
студент
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия

В статье рассматривается проблема формирования ответственности в старшем школьном возрасте. Представлены результаты эмпирического обследования учащихся 10-11 классов по двум параметрам: уровням и типам ответственности. Дана характеристика старшеклассников с разными уровнями и типами ответственного поведения. В целях развития эмоционально-волевой сферы учащимся старшего звена предложены рекомендации.

Ключевые слова: ответственность, принятие ответственности, уровни развития ответственности, типы ответственности, самостоятельность, инициатива, активность, независимость, сознательность.

Современная система образования требует новые точки зрения на духовно-нравственное развитие учащихся, важной частью которого является процесс формирования ответственности у школьников, в т. ч. у учащихся юношеского возраста. В зону ответственности личности переходят ее познавательный уровень, личностное развитие и этапы жизни, поэтому в период становления нравственных установок старшеклассников задача развития у них ответственности является одной из значимых.

В соответствии с ФГОС среднего общего образования выпускник школы характеризуется как «осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством» [9, с. 5].

Ответственность, являясь сложным, многообразным личностным качеством, развивается у старшеклассников в период учебного процесса под воздействием и контролем родителей, педагогов, а также в ходе жизнедеятельности вне школы.

В раннем юношеском возрасте происходят значительные изменения и переоценка личностных качеств, в числе которых важное место занимают самостоятельность и ответственность. В учебной и общественной деятельности старшеклассник все больше руководствуется такой моральной нормой, как чувство долга перед другими людьми. Старший подросток проявляет себя, когда принимает самостоятельное решение, планирует действия для его осуществления и берет на себя ответственность за результат. Выработанное свойство относиться ответственно к своим обязанностям переносится на деятельность, являющуюся неинтересной, но нужной. Достоинством личности в его понимании является способность отстаивать свою

точку зрения. Совершенно очевидно, что в пору раннего юношеского возраста начинается значимая фаза развития самоконтроля поведения и самостоятельности индивида.

Необходимость проведения групповых диагностических обследований учащихся, а также изучение и анализ их эмоционально-волевых качеств продиктованы повышением требований к обучающимся. Подобные исследования имеют большое практическое значение, выявляя исключительность, своеобразие процесса самосовершенствования старшеклассников, расширяя возможности психолого-педагогического сопровождения школьников в процессе обучения и оказания им своевременной необходимой помощи.

На базе муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 87» организовано диагностическое обследование, охватившее 60 учащихся старших классов (10 и 11 классы) в возрасте 16-17 лет, в числе которых 30 девушек и 30 юношей.

В диагностическую работу вошли две методики:

– опросник Л.И. Дементий «Ответственное поведение» (модификация Т.В. Слотиной, О.А. Андросовой) проведен с целью выявления у испытуемых уровня ответственности для осуществления собственных намерений;

– опросник И.А. Кочаряна «Диагностика личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) и оценка его характеристик» проведен с целью установления у респондентов типов ответственного поведения.

Данные опросники были выбраны для того, чтобы получить больше информации об ответственном поведении у старшеклассников. Ниже приведены таблицы результатов изучения уровня и типов ответственности учащихся 10-11 классов:

Таблица 1

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
У СТАРШЕКЛАССНИКОВ (по методике Л.И. Дементий)**

Уровень ответственности	11 А класс		10 А класс		10 Б класс		Всего респондентов	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
низкий	0	0%	1	4,4%	0	0%	1	1,7%
средний	9	69,2%	15	65,2%	20	83,3%	44	73,3%
высокий	4	30,8%	7	30,4%	4	16,7%	15	25%

В результате проведенного исследования было выявлено, что высокий уровень ответственности имеют 15 человек (25%). Такие учащиеся действуют в соответствии со своими нравственными принципами. Они компетентны в понимании создавшейся проблемы, стремятся решить ее самостоятельно, добровольно и осознанно, опираясь на внутренние ценности. Данные учащиеся устойчивы и последовательны в своих действиях; точно оценивают собственные возможности; отличаются позитивной направленностью на конечный результат.

Средний уровень имеют 44 человека (73,3%). Учащиеся данной группы адекватно оценивают имеющуюся проблему, однако не всегда способны решить ее самостоятельно, нуждаются в поддержке и одобрении окружающих. Для них характерна внешняя энергичность, активность, инициативность, нежелание казаться хуже других. Их действия часто зависят не от их собственных побуждений, а от внешней необходимости и долга.

Низкий уровень ответственности имеет один человек (1,7%). Данному учащемуся

могут быть свойственны такие качества, как нерешительность, нетвердость в своих действиях, неуверенность в себе (возможно, из-за имеющегося неудачного опыта), заниженная самооценка собственных возможностей. Они не осуществляют начатую работу до конца, не во всем могут помочь коллективу. Выполнение ими поручений является проявлением не личных стремлений, желаний, а страха наказания.

Таким образом, результаты диагностирования позволяют сделать вывод о том, что старшеклассники, имеющие низкий и средний уровни ответственности, нуждаются в помощи педагога-психолога, преподавателей-предметников, родителей для повышения уровня ответственности к осуществлению собственных намерений. Результаты исследования учащихся старших классов указывают на проявление ими недостаточного интереса к самостоятельной деятельности, на неумение предвидеть результаты своей деятельности, что свидетельствует о недостаточном уровне развития у них самоконтроля и рефлексии.

Таблица 2

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТИПОВ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
У СТАРШЕКЛАССНИКОВ (по методике И.А. Кочаряна)**

Тип ответственности	11 А класс		10 А класс		10 Б класс		Всего респондентов	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
«Принципиальность»	3	23,1%	2	8,6%	3	12,5%	8	13,4%
«Самоутверждение»	0	0%	1	4,4%	1	4,2%	2	3,3%
«Нормативность»	7	53,8%	19	82,6%	15	62,5%	41	68,3%
«Этичность»	0	0%	1	4,4%	2	8,3%	3	5%
«Самопожертвование»	3	23,1%	0	0%	3	12,5%	6	10%

В результате проведенного исследования у 8 человек (13,4%) был выявлен тип ответственности – «принципиальность». Такие люди полагают, что значительная доля явлений в их судьбе – есть итог их личной деятельности, важность которой они осознают. Однако их взгляды могут не совпадать с нравственными принципами и здравомыслием. Люди с таким типом ответственности пунктуальны, бескомпромиссны, предрасположены к аккумуляции отрицательных чувств с дальнейшим выплеском вспышки ярости, имеют тенденцию к обличению несправедливости, безразличны к отзывам о себе, им не свойственен самоанализ, они непредсказуемы в выражении эмоций.

У 2-х человек (3,3%) выявлен тип ответственности – «самоутверждение». Люди данной группы так же, как и «принципиальные», думают, что основная масса явлений действительности в жизни – следствие их персональных поступков. Они стараются избежать конфликтов с обществом, уклоняются от излишних обязательств и одобрения непростых планов. Эти люди испытывают потребность в уважении, понимании, нуждаются в самовыражении. Им не нравится быть ответственными за что-либо. Тем не менее, иногда они обязаны выполнять обещания, поскольку такой подход избавит их от угрызания совести. Они обязательны перед кем-либо, но не перед собой. Недостаточная самодисциплина и душевная тревожность таких людей указывают на то, что их поведение может характеризоваться несобранностью, неорганизованностью и нарушением социальных норм.

У 41 человека (68,3%) выявлен тип ответственности – «нормативность». Люди с таким типом ответственности беспокойны, взволнованны, мнительны, скептически. Им свойственно одобрение общепринятых правил, недоверие к свежим взглядам, неприятие изменений. «Нормативный» человек в жизни находится в выжидательном состоянии, стремится к уважению окружающих. Такое желание может проявляться в достижении определенного социального статуса, предоставляющего дорогу к массовой аудитории. «Нормативная» ответственность – это признание отдельных норм поведения, не противоречащих социальным правилам, что можно назвать общественно обязательным поведением.

У 3-х человек (5%) выявлен тип ответственности – «этичность». Эти люди к осуществлению собственных действий относятся осознанно, они неподдельно желают так поступать, понимая важность персональных шагов для себя и для общества. Действия этих людей управляются лишь их стремлениями, отвечающими их личным понятиям о нравственности и долге. Вот почему эта группа людей ответственна не во вред своим желаниям.

У 6 человек (10%) выявлен тип ответственности – «самопожертвование». Эти люди, желая подтвердить свою ответственность и не намереваясь находиться под наблюдением, оказываются добросовестными и возлагают на себя большое количество дел. Они имеют привычку включаться в обстоятельства, в которых им необходимо кому-то помогать. В процессе оказания помощи окружающим «самопожертвующие» считают, что им не следует смущаться, но позднее нередко чувствуют обиду потому, что их эксплуатировали. Очень часто они думают, что их помощь не признана должным образом. «Самопожертвующие», помогая людям, в действительности стремятся образовать для себя максимум условий и занятий. Цели «самопожертвующих» осуществляются в успехах окружающих. Наряду с этим, собственное значение в свершениях других они оценивают как несущественное и маловажное.

Итак, результаты исследования показывают, что «этичная» личность является самой ответственной при любых обстоятельствах. Остальные четыре типа личностей («принципиальная», «самоутверждающая», «нормативная», «самопожертвующая») нуждаются в помощи педагога-психолога для коррекции ответственного поведения.

С учетом полученных результатов для повышения уровня ответственности рекомендовано:

- развивать в себе такие качества, как целеустремленность, самодисциплину, способность доводить начатое дело до конца и осмысливать планы на будущее собственных действий на основе своих жизненных ценностей и социальных норм;

- приняв решение, не отступать перед трудностями, быть настойчивыми в достижении намеченных целей;

- для формирования своей деловой и творческой активности, развития внутреннего са-

моконтроля, инициативы, самостоятельности – участвовать в развивающих играх (игровых соревнованиях) с использованием в них задач на конструирование, проектирование;

– уделять больше внимания деловым играм («мозговой штурм»), направляющим мышление на умение обосновывать точку зрения, на поиск оригинальных решений поставленной задачи;

– на учебных занятиях включаться в коллективное обсуждение изучаемого материала, т. к. это формирует позицию, развивает самостоятельность суждений, увлеченность совместной творческой учебной деятельностью;

– для решения возникающих вопросов: «что делать?», «как делать?», «почему так?» использовать проблемные ситуации, основываясь на полученных знаниях и приобретенном опыте. Это способствует умению анализировать, самостоятельно делать выводы, предвидеть результаты своей деятельности;

– выполнять конкурсные творческие задания, способствующие развитию уверенности в себе, настойчивости, рефлексии;

– приобщаться к выполнению индивидуальных исследовательских учебных работ, дающих возможность применить полученные знания и имеющийся опыт для экспериментальной проверки найденного решения, помогающих раскрыться, проявить себя;

– на уроках осуществлять работу в парах или группе, это повысит результативность деятельности, будет развивать готовность прийти на помощь своему товарищу, умение анализировать свою деятельность с точки зрения другого человека;

– участвовать в беседах, дискуссиях, способствующих выражению собственной позиции об ответственном и безответственном поведении;

– принимать участие в общественной жизни школы, класса, в деятельности органов ученического самоуправления;

– оказывать шефскую помощь учащимся средних и младших классов путем выполнения определенных поручений.

Для коррекции ответственного поведения рекомендовано:

– для учащихся с типом ответственности «принципиальность» необходимо проведе-

ние консультаций, бесед, тренингов для формирования рефлексии, умения адекватно проявлять свои чувства в той или иной сложной ситуации;

– для учащихся с типом ответственности «самоутверждение» важно проведение консультаций, бесед, тренингов для развития инициативы, самоконтроля, самодисциплины, умения соблюдать социальные нормы и способности брать на себя ответственность за принятие сложных решений;

– для учащихся с типом ответственности «нормативность» необходимо проведение консультаций, бесед, тренингов для снижения тревожности, развития уверенности в себе, целеустремленности, умения смело, открыто смотреть на трудные ситуации;

– для учащихся с типом ответственности «самопожертвование» важно проведение консультаций, бесед, тренингов для повышения самоконтроля, осознания значимости своих поступков для себя и других людей.

Выполнение указанных рекомендаций поможет старшеклассникам сформировать такие ценные личностные качества, как активность, инициатива, независимость, самостоятельность, ответственность.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что изменившиеся общественные условия требуют индивидуальной ответственности старшеклассников, которые способны осознанно относиться к слову, действиям, поступкам, их последствиям; иметь устойчивый моральный опыт, освоить эмоциональную культуру.

Развивать ответственность у старшеклассника – значит научить его осознавать соотношение прав и обязанностей, самостоятельность и зависимость. Это означает, что учащемуся в раннем юношеском возрасте необходимо понимать, что принимая на себя обязательство, нужно понимать: вместо него некому это выполнить, что является выражением внутренней свободы старшеклассника.

Принятие ответственности поможет учащимся старших классов успешно учиться, получить прочные знания, реализоваться в профессиональном плане, защитит их от завышенных ожиданий, нереалистичных притязаний, больших жизненных разочарований и потерь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочкина Н.В. Самостоятельность личности школьника. – М., 2005. – 85 с.
2. Дементий Л.И. Типология ответственности и личностные условия ее реализации. – М., 2007. – 224 с.
3. Завадская Ж.Е. Воспитание ответственности у старшеклассников. – М., 2004. – 152 с.
4. Матюхина, М.В. Изучение ответственности как свойства целостной личности школьника. – М., 2012. – 163 с.
5. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью. – М., 2014. – 185 с.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности. – М., 2010. – 248 с.
7. Рудковский В.Г. Воспитание ответственности в школе. – М., 2007. – 312 с.
8. Тен Н.М. Формирование ответственного отношения подростков. – М., 2008. – 112 с.
9. ФГОС СОО (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ № 413 от 06.10.2009; изменен приказом Минобрнауки России № 1645 от 29.12.2014).
10. Яковлев Н.Г. Педагогическое воздействие и сущность ответственности школьника. – Новосибирск, 2015. – 432 с.

DEVELOPING RESPONSIBILITY IN HIGH SCHOOLS**BAZHENOVA Yulia Alekseevna**

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

TSIBIZOV Vladimir Fedorovich

student

Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia

The article deals with the problem of the formation of responsibility in senior school age. The article presents the results of an empirical survey of students in grades 10-11 by two parameters: levels and types of responsibility. The characteristics of high school students with different levels and types of responsible behavior are given. In order to develop the emotional-volitional sphere, senior students are offered recommendations.

Key words: responsibility, acceptance of responsibility, levels of responsibility development, types of responsibility, independence, initiative, activity, independence, consciousness.

МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**ГОРПЕНКО Арина Александровна**

педагог-психолог

ГБПОУ КК «Новороссийский колледж радиоэлектронного приборостроения»
г. Новороссийск, Россия

В статье изложены данные теоретического анализа влияния учебной мотивации на процесс социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в колледже. Даны понятия «адаптация», «социально-психологическая адаптация», «мотивация», «учебная мотивация». Рассмотрены особенности психологического сопровождения адаптации студентов, связанные с психологическим содержанием юношеского этапа развития личности.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, мотивация, учебная мотивация, студенты колледжа.

Проблема психологического исследования адаптации студентов колледжа является одной из сторон активной реализации изменений как в самой личности, так и окружающей эту личность среды, а исследования, связанные с изучением особенностей и факторов социально-психологической адаптации в юношеском возрасте, вызывают особый интерес и значимость в психологической науке.

Определения социально-психологической адаптации, как и концепции, из которых они следуют, достаточно разнообразны и противоречивы.

По определению А.А. Реана «адаптация – это процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [9, с. 29].

Б.Д. Парыгин подходит к определению адаптации с другой позиции и определяет ее как перестройку всей системы поведения личности под влиянием условий изменившейся окружающей среды [7].

В исследованиях А.А. Налчаджана, социально-психологическая адаптация рассматривается как процесс, который приводит человека к состоянию адаптированности. Именно адаптация человеческого организма к постоянно меняющимся условиям внешнего мира обеспечивает работоспособность, максимальную продолжительность жизни, нормальную жизнедеятельность организма [6].

Психологическое сопровождение адаптации студентов к условиям обучения в колледже имеет ряд особенностей, связанных с психологическим содержанием юношеского этапа развития личности.

По мнению И.А. Зимней студент колледжа включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональную. Таким образом, его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду во многом определяет правильная организация психологического сопровождения социально-психологической адаптации к условиям обучения в колледже. Учебная деятельность на данном возрастном этапе подчиняется более важной цели – будущей профессиональной или профессионально ориентированной деятельности. Первокурсник начинает свое обучение в колледже не только ради самого учения, а для чего-то более значимого для него в будущем,

что в наибольшей степени проявляется в студенческом возрасте [3].

А.В. Карпов под адаптацией студентов к учебной деятельности понимает выработку оптимального режима целенаправленного функционирования личности студента. Исходя из этого определения, адаптация представляет процесс вхождения личности в новую совокупность ролей и форм деятельности, процесс приспособления индивида к особенностям избранной им профессии и специальности с помощью учебного процесса [4].

К вопросу мотивации, как одному из значимых факторов успешной адаптации студента-первокурсника, в той или иной мере обращались многие авторы как в зарубежной науке, так и в отечественной.

Например, на базе Мельбурнской школы психологических наук Мельбурнского университета, Австралия Т.Г. Бейли проведено исследование, направленное на изучение взаимосвязи между мотивацией, адаптацией к университету и показателями психического здоровья и благополучия, а также успеваемостью студентов-первокурсников университета. Как и ожидалось, внутренняя мотивация была связана с большим субъективным благополучием, смыслом жизни и успеваемостью. Внешняя мотивация слабо связана с переменными результата, в то время как амотивация постоянно связана с плохими результатами. Иерархическая регрессия показала, что после учета корректировок мотивационные ориентации вносят небольшой, но значительный вклад в прогнозирование результатов [1].

В отечественной психологии такие авторы, как Л.И. Божович, А.А. Реан, И.А. Зимняя, Е.В. Карпова одним из условий становления учебно-профессиональной деятельности первокурсников считают доминирование познавательной мотивации учения.

А.А. Реан рассматривает учебную мотивацию в качестве основного фактора студенческой адаптации [9].

По определению Л.И. Божович мотивация – это общее название для процессов, методов, средств побуждения обучающихся к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. Положительная мотивация является для студентов одним из важных факторов успешной адаптации, что влечет за собой [2].

Е.В. Карпова считает, что успешность процесса адаптации студента зависит от силы, устойчивости и иерархии мотивационной структуры [5].

И.А. Зимняя определяет учебную мотивацию как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность – в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. По мнению автора на мотивацию учебной деятельности влияют множественные факторы, такие как индивидуальные особенности студентов, уровень развития студенческой группы, организация учебного процесса, отношения преподавателей к своим предметам и личности студента и т. д. К тому же, важным фактором, влияющим на мотивацию студентов является овладение знаниями, умениями и навыками, которые в дальнейшем сформируют фундамент профессиональной деятельности будущего специалиста [3].

А.А. Смирнов видит высокую роль мотивации в том, что ведущие мотивы выступают в качестве побудительной силы, которые направляют деятельность и активность студентов, протекающую во внешней предметной и социальной среде. При этом имеют, неразрывную связь окружающей среды с внутренней эмоционально-смысловой стороной [10].

А.А. Пономаренко считает, что высокая позитивная мотивация играет роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей. Однако, никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе [8].

Таким образом, процесс успешной социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в колледже напрямую зависит от уровня мотивации. Учебная мотивация, являющаяся основным фактором социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в колледже, представляется сложной, многокомпонентной категорией и требует всестороннего системного подхода к изучению.

Подводя итоги вышесказанному, можно сказать, что изучение учебной мотивации является одной из актуальных задач психологического сопровождения социально-психологической адаптации студентов. Именно мотивация способствует благополучному процессу адаптации студентов к условиям обучения в колледже, что в свою очередь повышает вовлеченность студентов в учебный процесс и уровень академической успешности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бейли Т.Г. Влияние мотивации и адаптации на субъективное самочувствие, смысл жизни и успеваемость студентов // Исследования и разработки в сфере высшего образования. – 2016 – Т. 35. № 2. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2015.1087474> (дата обращения: 26.05.2021).
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежной. – М., 1972. – 352 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
4. Карпов А.В., Орел В.Е., Тернопол В.Я. Психология профессиональной адаптации: монография. – Ярославль: Открытое общество, 2003. – 161 с.
5. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: автореф: дис. ... докт.псих.н. – Ярославль, 2007. – 51 с.
6. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
7. Парыгин Б.Д. Социальная психология: учеб. пособие. – СПб: СПбГУП, 2003. – 616 с.
8. Пономаренко А.А. Теоретические основы исследования учебной мотивации студентов / А.А. Пономаренко, В.А. Ченобытов // Молодой ученый. – 2013. – № 1(48). – С. 356-358. – URL: <https://moluch.ru/archive/48/5987/> (дата обращения: 26.05.2021).
9. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 479 с.
10. Смирнов А.А. Психология вузовской адаптации: учеб. пособие / Н.Г. Живаев, Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, А.А. Смирнов. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 119 с. – URL: <https://rucont.ru/efd/237452> (дата обращения: 25.05.2021).

MOTIVATION AS A FACTOR OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF COLLEGE STUDENTS

GORPENKO Arina Alexandrovna

educational psychologist

Novorossiysk College of Radioelectronic Instrumentation

Novorossiysk, Russia

The article presents the data of a theoretical analysis of the influence of educational motivation on the process of socio-psychological adaptation of students to the conditions of college education. The concepts of «adaptation», «socio-psychological adaptation», «motivation», «educational motivation» are given. The features of psychological support for adaptation of students, associated with the psychological content of the youthful stage of personality development, are considered.

Key words: adaptation, socio-psychological adaptation, motivation, educational motivation, college students.

СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА ЯБЕДНИЧЕСТВА И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

ДАВЛЕТОВА Рината Азаматовна

студент

САМСОНЕНКО Людмила Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

Автором данной статьи проведен анализ современной психолого-педагогической литературы, рассмотрена сущность феномена ябедничества, причины и особенности его проявления в младшем школьном возрасте. Раскрыты личностные особенности развития младших школьников в целом и межличностных отношений со сверстниками, в частности. Также автором статьи сделаны выводы по обозначенной проблеме.

Ключевые слова: ябедники, особенности, младший школьный возраст, ябедничество, особенности.

Современное общество и его основные характеристики функционирования отражают различные культурные традиции, особенности менталитета, наиболее распространенные ценности, которые транслируются еще в кругу семейного воспитания и в дальнейшем передаются от родителей к детям, отношения общества и власти также оказывают непосредственное влияние на различные аспекты функционирования социума. Все это закладывает внутреннюю основу для формирования определенного отношения к различным социально-психологическим феноменам, происходящим в обществе и в малых социальных группах. В за-

висимости от различных показателей перечисленных условий варьируется и восприятие членами общества таких явлений как «доносы» и ябедничество, которые, в сущности, своей, отражают жалобы на других людей. Исходя из этого, феномен ябедничества имеет социокультурную и историческую основу и его восприятие может быть разным в сознании членов общества в зависимости от актуальных условий и прошлого опыта.

Анализ научной литературы по обозначенной области исследования позволил нам сделать вывод о том, что феномен «ябедничества» не описан в научных понятиях и в силу этого недостаточно изучен на сегодняшний день.

Теоретический анализ научной литературы указывает на то, что понятие и характеристика феномена ябедничества относится к сфере морального и личностного развития ребенка. Вопросы личностного и морального развития в детском возрасте рассматривались в работах отечественных ученых, а также в трудах зарубежных исследователей.

В работах С.Е. Оганесян были отмечены особенности, связанные с мотивационно-личностной сферой «ябедников». К ним отнесены такие факторы, как общение с другими детьми, микроклимат в семье, оказывающий влияние на состояние ребенка, навыки поведения в стрессовых ситуациях. При проведении практического исследования автор сделал попытку сравнить полученные данные по способам поведения, представленным в трех разных группах. В результате, был сделан вывод, что данные, полученные при исследовании детей-ябедников, отличаются от результатов, полученных у обычных детей. Можно отметить, что характерными моделями и способами поведения ябедников выступают следующие: борьба или драка с кем-нибудь; задирания, передразнивания; разрушительное поведение (бьет, ломает или швыряет вещи); жалобы на обидчика взрослому [3, с. 77]. Исходя из этого, напрашивается вывод о том, что наиболее характерными для

«ябедников» являются агрессивные способы поведения в стрессовых ситуациях.

Исследование проводилось на базе МОАУ «СОШ № 87» г. Оренбург в 2021 г. среди учащихся 2-3 классов. В исследовании приняли участие 60 испытуемых 8-9 лет, по итогам проведенного наблюдения испытуемые были разделены на 2 группы: первую группу составили 26 младших школьников, склонных к ябедничеству; 34 учащихся не склонных к проявлениям ябедничества.

Для достижения цели исследования применялся следующий психодиагностический инструментарий:

1. Наблюдение за проявлением ябедничества в среде младших школьников (С.Е. Оганесян).

2. Тест Кеттелла, детский вариант (12 ФЛЮ-120) в адаптации Э.М. Александровской.

Наблюдение за проявлением ябедничества в среде младших школьников осуществлялось в соответствии с программой проводимого наблюдения в исследовании С.Е. Оганесян «Феномен ябедничества в младшем школьном возрасте» (2014). Автором разработан протокол наблюдения, в рамках которого выделены характерные виды жалоб учащихся (рисунок 1), фиксируя которые представляется возможным выявить степень склонности к ябедничеству каждого ученика.



Рисунок 1. Средние показатели испытуемых по каждому виду жалоб (в баллах)

По общему количеству жалоб среди испытуемых выявлено среднее значение, равное 3,60 баллам. Исходя из этого значения, а также учитывая потребности отбора равных выборок для проведения дальнейшего исследования, мы выделили среди испытуемых,

участвующих в наблюдении 2 основные группы: не ябедники (0-1 жалоба); ябедники (от 6 и более жалоб). Наглядно количество испытуемых каждой группы в процентном соотношении от общего объема выборки представлено на рисунке 2.

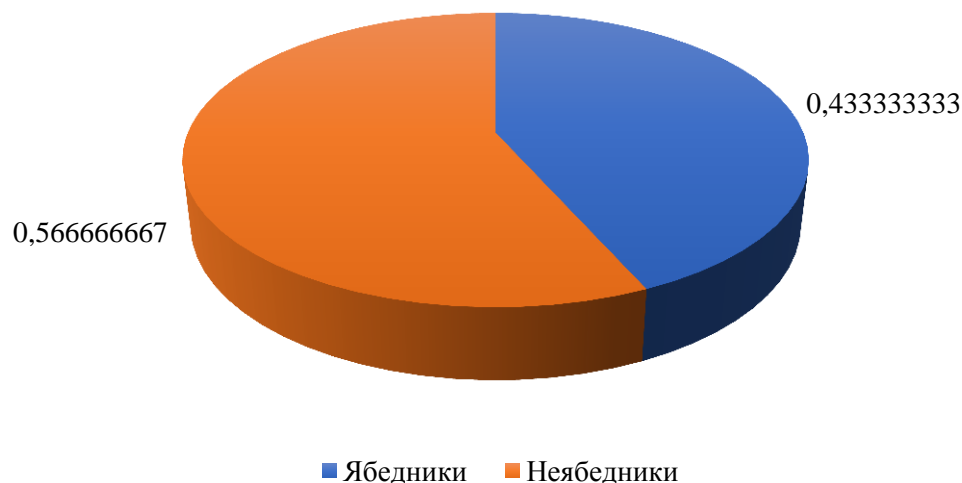


Рисунок 2. Количество испытуемых в выборке склонных и не склонных к ябедничеству (в %)

Так, отсутствие жалоб, или наличие всего одной жалобы у детей выявлено среди 56,7% (34 испытуемых). Такие испытуемые были отнесены нами в категорию детей, не склонных к ябедничеству и составили соответствующую группу исследования.

Среди 43,3% испытуемых (26 учащихся) выявлено за время наблюдения от 6 и более жалоб к учителю. Мы отнесли данных уча-

щихся к группе «ябедники». Анализ индивидуальных данных по итогам наблюдения у испытуемых данной группы позволил нам выявить средние значения по рассматриваемым видам жалоб (рисунок 3). Анализ индивидуальных данных по итогам наблюдения у испытуемых данной группы позволил нам выявить средние значения таких испытуемых по рассматриваемым видам жалоб (рисунок 3).

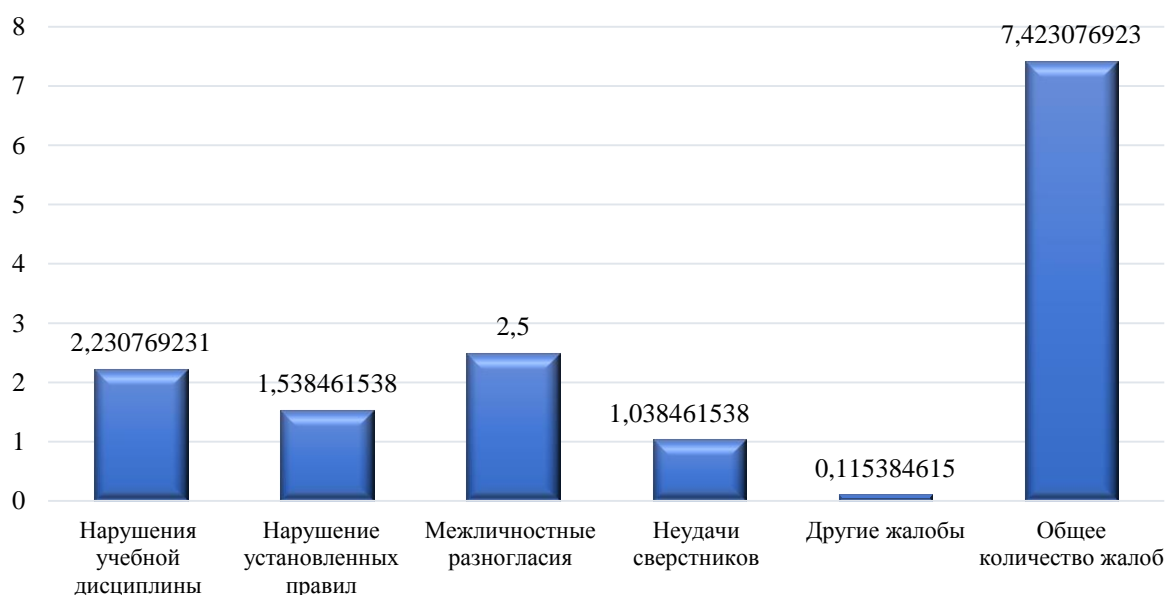


Рисунок 3. Средние значения количества жалоб испытуемых склонных к ябедничеству (в баллах)

Обратимся к анализу результатов испытуемых в изучаемых группах, полученных по итогам проведения детского варианта теста Кеттелла, (12 ФЛЮ-120) в адаптации Э.М. Александровской. Для анализа в рамках данного исследования мы приняли во внимание значения по следующим шкалам данного теста: Фактор А (эмоциональная открытость); Фактор С (уверенность в себе); Фактор D (эмоциональная неуравновешенность); Фактор E (доминантность); Фактор F (склонность к риску); Фактор G (добросовестность); Фактор

I (чувствительность, воображение); Фактор O (тревожность); Фактор Q4 (напряженность). Именно по данным личностным качествам могут отмечаться различия испытуемых склонных к ябедничеству от результатов испытуемых, не склонных к ябедничеству.

На рисунке 4 представлены средние показатели испытуемых обеих групп по рассматриваемым личностным особенностям (факторам) в рамках методики детского варианта теста Кеттелла, (12 ФЛЮ-120) в адаптации Э.М. Александровской.

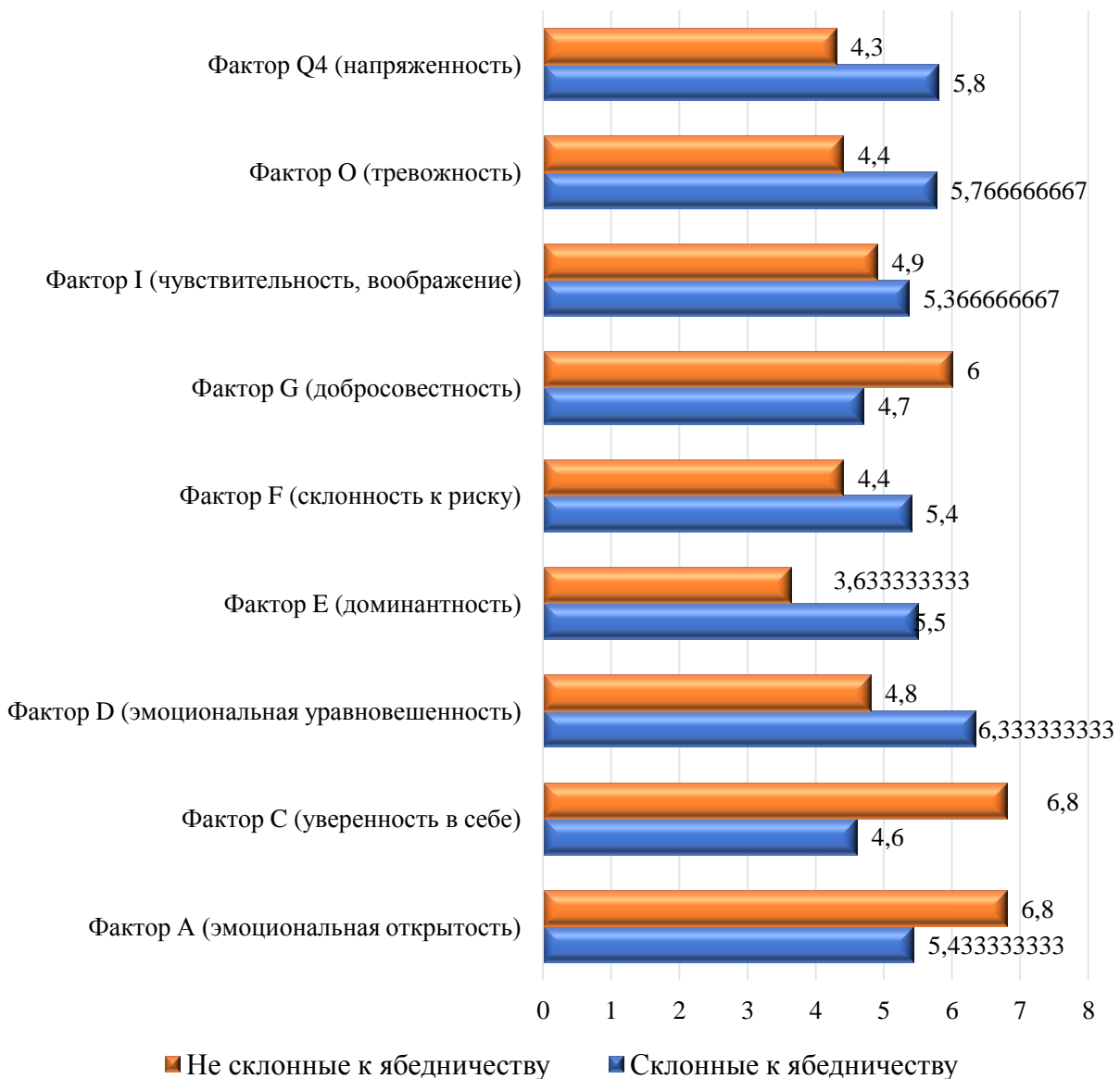


Рисунок 4. Средние показатели выраженности личностных особенностей испытуемых склонных и не склонных к ябедничеству по итогам проведения теста Кеттелла, (12 ФЛЮ-120) (в баллах)

Это позволяет нам сделать вывод о том, что младшим школьникам, склонным к ябедничеству в достоверной степени наиболее чаще характерны такие личностные особенности как:

- замкнутость и недоверчивость (фактор А достоверно ниже);
- неуверенность в себе (фактор С достоверно ниже);
- эмоциональная неуравновешенность (фактор D достоверно выше);
- стремление к доминантности (фактор Е достоверно выше);
- склонность к риску (фактор F достоверно выше);
- недобросовестность, безответственность (Фактор G достоверно ниже);
- тревожность (Фактор O достоверно выше);
- напряженность, фрустрированность (фактор Q4 достоверно выше).

Таким образом, статистический анализ данных позволил нам доказать различия в выраженности отдельных личностных особенностей среди младших школьников склонных к ябедничеству и учащихся, не склонных к ябедничеству и определить личностные особенности, характерные для ябедников в период младшего школьного возраста.

Проведенное исследование позволило нам получить результаты, согласно которым 56,7% (34 испытуемых) не склонны к ябедничеству и составили соответствующую группу исследования, при этом 43,3% испытуемых (26 учащихся) являются склонными к ябедничеству (за время наблюдения выразили от 6 и более жалоб к учителю).

Анализируя полученные данные в группе ябедников, выявилось, что среднее количество жалоб таких учащихся колеблется между 7-8 жалобами, зафиксированными в течение учебной недели. В большинстве своем такие ученики жалуются на межличностные разногласия и нарушения учебной дисциплины. Также у таких испытуемых отмечается наличие жалоб на нарушение установленных правил в условиях образовательного учреждения, наименьшее количество жалоб, связанных с неудачами сверстников.

Анализ результатов испытуемых по итогам проведения детского варианта теста Кеттелла, (12 ФЛЮ-120) в адаптации Э.М. Александровской выявлено, что в группе младших школьников не склонных к ябедничеству выраженность фактора С (уверенность в себе), значительно выше, чем среди учащихся-

ябедников, т. е. ябедники зачастую испытывают чувство неуверенности в себе, что, вероятно, зачастую и является причиной ябедничества (попытка самоутверждения, поиск справедливости).

По фактору Е (доминантность) у испытуемых, склонных к ябедничеству отмечаются более высокие баллы, что свидетельствует о выраженной склонности таких детей к самоутверждению, противопоставлению себя окружающим, которое нередко сопровождается поведенческими проблемами и наличием агрессии, поскольку у ябедников лидерские тенденции в большинстве своем выражаются в виде «разговорчивости».

По факторам D (эмоциональная неуравновешенность) и Q4 (напряженность) в группе ябедников отмечаются более высокие средние значения: ябедники в большей степени склонны к повышенной возбудимости на слабые провоцирующие стимулы, а высокая выраженность напряженности у ябедников характеризует их поведение как насыщенное возбуждениями, не находящими практической разрядки в процессе деятельности, в связи с чем у них накапливается нервное напряжение.

В группе младших школьников, склонных к ябедничеству более низкая выраженность эмоциональной открытости (фактор А), чем в группе испытуемых, не склонных к ябедничеству: ябедники в большей степени отличаются недоверчивостью, чрезмерной обидчивостью, в межличностных отношениях они менее интуитивны, а в поведении чаще наблюдаются негативизм, упрямство и эгоцентризм. В группе ябедников более выраженным является фактор O (тревожность): ябедники в большей степени склонны к переживаниям предчувствий неудач, легко выводятся из душевного равновесия, чаще имеют пониженное настроение.

По фактору G (добросовестность) средний балл среди ябедников является ниже, чем аналогичный показатель в группе испытуемых, не склонных к ябедничеству: ябедники зачастую склонны пренебрегать своими обязанностями, большинство ябедников сами не в достаточной степени склонны к соблюдению установленных норм, правил, порядка, и склонны их нарушать, однако при нарушении этих же норм другими учащимися нередко жалуются на это взрослому.

В группе ябедников отмечается более высокий балл в отношении фактора F (склонность к риску), что указывает на то, что они действуют с большей активностью и более выраженным

отсутствием страха в ситуации повышенного риска, а также им присуща переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм.

Статистический анализ данных позволил установить, что на высоком уровне значимости ($p=0,01$) обнаружилось достоверное различия по факторам А (эмоциональная открытость), С (уверенность в себе); D (эмоциональная неуравновешенность); Е (доминантность); G (добросовестность); О (тревожность); Q4 (напряженность). На среднем уровне значимости ($p=0,05$) обнаружилось различия по фактору F (склонность к риску).

Полученные результаты исследования позволили нам выделить ряд личностных качеств, в отношении которых необходимо провести работу по психолого-педагогическому сопровождению с младшими школьни-

ками, склонными к ябедничеству. В рамках разработанных методических рекомендаций:

- различные виды совместной деятельности;
- проведение этических бесед;
- изучение различных произведений (художественной литературы, изобразительной деятельности, мультфильмов, короткометражных фильмов) по теме ябедничества и жалоб.

Благодаря реализации представленных рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников, снижение проявления ябедничества в среде учащихся будет осуществляться благодаря развитию и совершенствованию определенных личностных качеств и свойств детей, а также благодаря воспитанию у них инициативности и творческого подхода в совместной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бегиева Б.М., Кабжихов А.А.* Психолого-педагогические особенности младших школьников // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 26(110). – С. 29-31.
2. *Кравцова М.* Правдолюб или ябеда // Школьный психолог. – 2003. – № 10. – С. 63-65.
3. *Митина Г.В.* Феноменология личностного развития младшего школьника как основа психолого-педагогического сопровождения // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2010. – № 1. – С. 26-31.
4. *Оганесян С.Е.* Феномен ябедничества в младшем школьном возрасте // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 72-79.
5. *Пиаже Ж.* Моральное суждение у ребенка. – М.: Сфера, 2006. – 489 с.
6. *Попова О.С.* Конфликт между учениками в классе // Молодой ученый. – 2015. – № 10(90). – С. 1765-1768.
7. *Самусева Г.В.* Проблема становления личностного опыта младших школьников в учебно-воспитательном процессе // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 2. – С.40-48.
8. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: ИК «Логос», 1999. – 258 с.

THE ESSENCE OF THE PHENOMENON OF POISON AND THE FEATURES OF ITS MANIFESTATION IN YOUNGER SCHOOL AGE

DAVLETOVA Rinata Azamatovna
student

SAMSONENKO Ludmila Sergeevna
PhD in Psychology, Associate Professor
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia

The author of this article analyzed the modern psychological and pedagogical literature, considered the essence of the phenomenon of snitching, the reasons and features of its manifestation in primary school age. The personal characteristics of the development of primary schoolchildren in general and interpersonal relationships with peers, in particular, are revealed. Also, the author of the article draws conclusions on the indicated problem.

Key words: snitching, peculiarities, primary school age, snitching, peculiarities.

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ЕЕ КОРРЕКЦИИ

ДОРОФЕЕВА Полина Алексеевна

студент 4 курса

кафедра возрастной и педагогической психологии, Институт педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия

В статье кратко раскрывается значимость и актуальность изучения особенностей временной перспективы подростков, оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в условиях учреждений интернатного типа. Дается описание основных результатов проведенного исследования особенностей временной перспективы подростков данной категории, проводится их анализ и интерпретация. На основе полученных результатов предлагаются возможные варианты и пути коррекции временной перспективы подростков, оставшихся без попечения родителей, которые представляются наиболее эффективными в рамках современного развития науки и общества в целом. Представленные варианты коррекции временной перспективы структурированы по отдельным направлениям деятельности, в соответствии с выявленными дефицитами сформированности оптимального варианта временной перспективы личности.

Ключевые слова: временная перспектива личности; подростки, оставшиеся без попечения родителей; подростки-сироты; воспитание в условиях учреждений интернатного типа; коррекция временной перспективы подростков.

Развитие личности в период подросткового возраста подразумевает процессы интенсивного развития самосознания, которые в том числе связаны с активным формированием временной перспективы личности [1; 2].

Временная перспектива личности представляет собой основной аспект в построении психологического времени личности, возникающего из когнитивных процессов, которые разделяют жизненный опыт человека на временные рамки прошлого, настоящего и будущего [3]. В результате анализа содержания понятия о временной перспективе личности Т.В. Кошельская определяет ее как способ проживания, осмысления, структурирования времени своей жизни [4].

А. Сырцова отмечает, что на формирование временной перспективы личности оказывают влияние возрастные, социальные, культурные особенности человека, а также такие факторы как семейное и финансовое положение, уровень образования и т. п. [2].

Ф. Зимбардо, Дж. Бойд выявили, что наиболее оптимальным вариантом временной перспективы для благоприятного развития и

функционирования личности является сбалансированный и гибкий вариант ее сформированности, который дает личности возможность максимально адаптивно переключаться между опытами прошлого, настоящего и будущего, когда это необходимо в определенных жизненных ситуациях [3].

О.В. Кузнецова в своих исследованиях доказывает, что развитие оптимального варианта временной перспективы будущего и наличие адекватного восприятия подростком времени способствуют формированию необходимого уровня его профессионального и личностного самоопределения [5].

По данным исследования А.С. Вакуленко, проведенного на старших школьниках из полных семей, преобладание временной перспективы негативного прошлого встречается среди подростков в два раза реже, чем позитивного прошлого. Направленность на фаталистическое будущее (неверие в собственные возможности, склонность к пессимизму) выявлена среди подростков в крайне малой степени, в то время как преобладание шкалы будущего не выявлено ни у одного из респондентов [6].

Изучение особенностей развития временной перспективы личности подростков, воспитывающихся в условиях учреждений интернатного типа, приобретает на сегодняшний день особую значимость, поскольку условия именно таких типов учреждений подразумевают изоляцию, депривацию полноценного эмоционального опыта взаимодействия с родителями и социумом, а значит, являются в определенной степени психотравмирующими и способны вызвать множество негативных последствий для развития и становления личности.

Исследование особенностей временной перспективы подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа проводилось на базе МОАУ «Средняя общеобразовательная школа № 87» г. Оренбурга и Государственного бюджетного образовательного учреждения

«Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Дом детства» в период 2020-2021 гг. В исследовании приняли участие 71 испытуемый в возрасте 14-16 лет, из них 36 подростков-сирот, являющихся воспитанниками учреждения интернатного типа (экспериментальная группа), и 35 подростков, воспитывающихся в условиях полной семьи и обучающихся в массовой общеобразовательной школе (контрольная группа).

Для проведения исследования использовался опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPИ).

Обратимся к анализу средних показателей по факторам (шкалам) опросника временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPИ), полученных в группе подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в полной семье (рисунок 1).

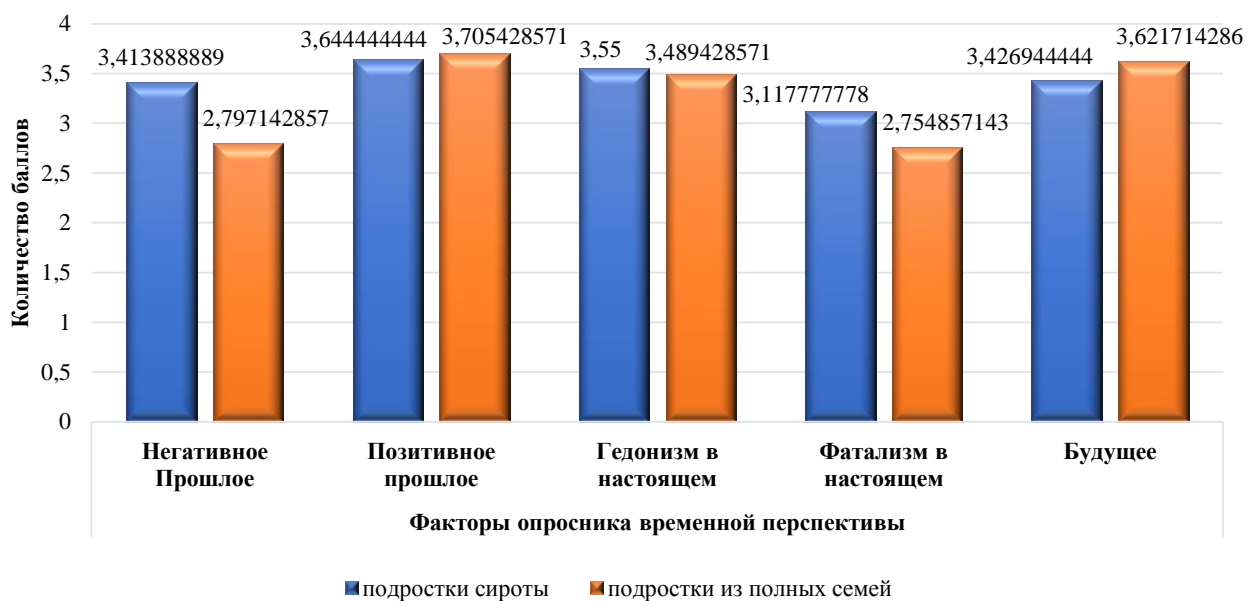


Рисунок 1. Средние показатели по факторам (шкалам) опросника временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPИ) в группе подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в полной семье (в баллах)

Представленные на рисунке данные позволяют нам увидеть, что относительно некоторых изучаемых факторов в исследуемых группах отмечаются заметные различия. Так, относительно фактора «негативное прошлое» в группе подростков, воспитывающихся в условиях учреждения интернатного типа, отмечаются более высокие значения (3,41), чем в группе подростков из полных семей (2,81). Разница в среднем балле по данному фактору в

рассматриваемых группах составила 0,61 балл. Это указывает на то, что подростки, являющиеся сиротами, в наибольшей степени отмечают факт неприятия собственного прошлого, прошлое для подростков из детского дома в большей степени вызывает реакцию отвращения, чем у подростков из полных семей. При этом по шкале позитивного прошлого не отмечается выраженных различий в рассматриваемых группах, однако средний показатель по данной

шкале все же несколько выше у подростков из полных семей (на 0,07 балла). Это указывает на то, что подростки из полных семей вероятно, несколько более позитивно относятся к своему прошлому и тому опыту, что был получен.

Также можем отметить некоторые более значимые различия в показателях по шкале «фатализм в настоящем», уровень которого несколько выше среди подростков из детских домов (3,12) по сравнению с показателем у подростков из полных семей (2,75). Это указывает на то, что на сегодняшний день для подростков из детского дома в большей степени будущее видится независимым от воли их личности, они считают его в большей степени изначально predetermined, а себя в большей степени подчиненными судьбе, чем подростки из полных семей.

По фактору «будущее» у подростков из полных семей отмечается несколько выше

средний уровень, чем в группе подростков-сирот. Это свидетельствует о большей выраженности у подростков из полных семей ориентации на будущее, что выражается в наличии у таких испытуемых целей и планов на будущее.

Для оценки достоверности различий в особенностях временной перспективы у подростков, воспитывающихся в условиях учреждения интернатного типа и подростков, воспитывающихся в условиях полной семьи, мы провели статистический анализ полученных результатов при помощи t-критерия Стьюдента для несвязных выборок. В таблице 2 представлены средние значения испытуемых экспериментальной и контрольной групп по каждому изучаемому фактору временной перспективы личности и результаты статистического сравнения данных результатов с указанием степени значимости выявленных различий.

Таблица 2

СРЕДНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ИСПЫТУЕМЫХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ И КОНТРОЛЬНОЙ ГРУПП ПО КАЖДОМУ ИЗУЧАЕМОМУ ФАКТОРУ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ И РЕЗУЛЬТАТЫ СТАТИСТИЧЕСКОГО СРАВНЕНИЯ ДАННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ

Выборка испытуемых и измеряемые показатели	Факторы временной перспективы личности по опроснику ZTP1				
	Негативное Прошлое	Позитивное прошлое	Гедонизм в настоящем	Фатализм в настоящем	Будущее
подростки сироты (средний балл)	3,41	3,64	3,55	3,12	3,43
подростки из полных семей (средний балл)	2,80	3,71	3,49	2,75	3,62
$t_{эмп}$ (результат статистического сравнения показателей)	3,8	0,4	0,5	2,3	1,4
p (уровень достоверности выявленных различий)	0,01	-	-	0,05	-

Полученные результаты статистического анализа позволяют нам увидеть, что на статистическом уровне подтвердилась значимость различий в показателях испытуемых исследуемых выборок по таким показателям как

«негативное прошлое» ($t_{эмп}=3,8$ при $p=0,01$); «фаталистическое настоящее» ($t_{эмп}=2,5$ при $p=0,05$). Средние показатели по данному фактору свидетельствуют о том, что в группе подростков-сирот данный фактор является наиболее

лее выраженным. Полученные результаты дают нам возможность сделать вывод о том, что подростки, воспитывающиеся в условиях интернатного учреждения в значимой степени более негативно воспринимают свое прошлое, чем подростки из полных семей, испытывая к нему неприятие, отвращение, воспринимая его как полного боли и разочарований.

Одновременно с этим, на среднем уровне значимости выявлены различия в группах по фактору «фаталистическое настоящее» (у подростков-сирот выраженность по данному фактору выше, чем у испытуемых, воспитывающихся в полных семьях). Полученные результаты указывают на то, что подростки, оставшиеся без попечения родителей, достоверно выше оценивают свое настоящее как независимое от их собственной воли, считая себя подчиненными судьбе и изначально предопределенным, что в косвенной степени указывает на процесс планирования собственного будущего. В связи с этим, полученные результаты позволяют нам также обратить внимание на то, что несмотря на отсутствие выявленной статистической значимости в различиях показателей испытуемых по фактору «будущее», все же у подростков-сирот в определенной степени ниже выраженность по данному фактору (3,43), чем у подростков из полных семей (3,62), что указывает на меньшую выраженность наличия у них целей и планов на будущее.

Таким образом, проведенный качественный и количественный анализ полученных данных по итогам проведения опросника временной перспективы позволил нам сделать ряд выводов относительно особенностей временной перспективы подростков, воспитывающихся в условиях учреждения интернатного типа:

- более выражен фактор «негативное прошлое»: подростки-сироты чаще чем подростки из полных семей испытывают неприятие по отношению к собственному негативному прошлому, ощущая по отношению к нему отвращение, ощущение боли и разочарований;

- более выражен фактор «фатализм в настоящем»: подростки-сироты достоверно чаще ощущают свое настоящее как предопределенное и независимое от воли их лич-

ности, считая, что они подчинены судьбе;

- менее выражен фактор «будущее»: у подростков, воспитывающихся в условиях учреждения интернатного типа несколько ниже выражена устремленность на будущее, они в некоторой степени реже имеют четкие цели и планы на свое будущее.

Полученные результаты обозначили необходимость разработки возможных вариантов и путей коррекции временной перспективы подростков, воспитывающихся в условиях учреждения интернатного типа.

В связи с полученными результатами, в рамках коррекции временной перспективы подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, на наш взгляд, необходимо реализовывать следующие направления работы с данной категорией подростков:

- работа с негативным восприятием собственного прошлого;

- снижение восприятия настоящего как предопределенного заранее;

- повышение позитивной устремленности на будущее (формирование четких целей и планов на свое будущее).

Работа с негативным восприятием собственного прошлого может включать в свое содержание следующие этапы:

- 1) актуализация, воспроизведение негативных переживаний собственного прошлого;

- 2) проработка эмоционального содержания событий прошлого опыта;

- 3) преобразование и трансформация восприятия негативного прошлого.

Работу по обозначенным направлениям в рамках коррекции такого аспекта временной перспективы как негативное восприятие собственного прошлого целесообразно проводить в рамках позитивной и экзистенциальной психотерапии, с использованием методов и техник арт-терапии.

Актуализация и воспроизведение подростками негативных переживаний собственного прошлого возможна в рамках проведения с учащимися рисуночной терапии, относящейся к методу арт-терапии. Предварительно целесообразно провести с подростком консультативную работу, в рамках которой подвести его к самораскрытию на доступном для него на данный момент уровне, обратиться к опыту

травмирующего прошлого. После этого предложить подростку изобразить в рисунке свои переживания, чувства, внутренние состояния. Проективный рисунок позволяет диагностировать и интерпретировать не только эмоциональные проблемы личности, но и выявлять основные затруднения в межличностном взаимодействии. Ценность данного метода заключается в возможности работать с чувствами, которые субъект даже не осознает по тем или иным причинам. Рисуя, подросток сможет дать выход своим негативным чувствам и переживаниям, что позволит практически безболезненно соприкоснуться с неприятными, травмирующими образами. Процесс такого рисования позволит снять психическое напряжение, и настроить на дальнейшую работу с негативным опытом собственного прошлого.

Проработка эмоционального содержания событий прошлого опыта может осуществляться при помощи методов беседы, обсуждения, релаксации, самонаблюдения за собственным состоянием и его анализа. Реализацию перечисленных методов можно осуществить в рамках проведения индивидуальных консультаций и групповых форм работы. В ходе беседы психолог может задавать вопросы подростку по поводу его чувств и эмоций, а также направлять беседу в русло обсуждения мотивов и возможных причин поступков других людей, принимающих непосредственное участие в опыте прошлого. В ходе такой работы для консультанта важно оставаться в принимающей роли и безоценочной позиции, что будет способствовать процессу самораскрытия подростка. В процессе таких обсуждений подросток может неожиданно и самостоятельно прийти к новым выводам и новому восприятию произошедших событий прошлого. В моменты, когда у подростка отмечается пик перенапряженности или эмоциональной возбудимости, уместно обратиться к практике различных релаксационных техник с использованием расслабляющей музыки и релаксационных упражнений. В процессе такой работы, на наш взгляд, важно помнить, что эмоциональная релаксация непосредственно связана с мышечной релаксацией, в связи с чем подростку целесообразно давать упражнения и

установки на мышечное расслабление частей тела, что позволит избавиться от зажимов и будет способствовать наилучшему протеканию психотерапевтической работы в дальнейшем. В течение консультационной встречи, а также по ее окончании важно обращаться к рефлексивному анализу подростка, в рамках которого он сможет поделиться своими внутренними ощущениями, и тем, что вызывает особый дискомфорт или настраивает на позитивный и благоприятный эмоциональный настрой.

Работа по преобразованию и трансформации восприятия негативного прошлого может осуществляться с использованием методов и техник рационально-эмоциональной терапии (работа с иррациональными установками и убеждениями), а также методов арт-терапии.

Так, можно эффективно использовать техники определения, целью которых является помощь подростку в формулировании своих высказываний по поводу негативного опыта прошлого менее разрушительным образом (например, вместо «я тогда не мог...» использовать «на тот момент я еще не научился...»). Использование техники «за» и «против», поможет научить подростка видеть в опыте своего прошлого не только негативные события и обстоятельства, но и позитивные. Также, по нашему мнению, в процессе такой работы важно формировать у подростка эмоциональную установку на безусловное принятие своего прошлого, и в том числе настоящего. Кроме этого, в работе с подростками уместно использовать юмористические приемы и методы, направленные на преодоление негативного восприятия прошлого (например, приемы преувеличения), которые могут свести некоторые идеи и установки подростков к абсурду, показывая, насколько эти идеи могут выглядеть противоречиво и нелепо. Однако в процессе такой работы подросток должен самостоятельно прийти к такого рода выводам.

Эффективным в такой работе может оказаться прием самораскрытия консультанта, когда он сам признается подростку, что самостоятельно сталкивается с похожими проблемами, и рассказывает о своем опыте их преодоления.

Метод временной проекции в работе с негативным прошлым опытом можно использовать следующим образом: побуждать подростка представить себя снова в своем негативном прошлом, где происходили неприятные события, а затем обращаться к опыту настоящего, где подросток чувствует себя намного лучше и комфортнее, имеет определенные перспективы и возможности в будущем. Это позволит подростку «увидеть», что после негативного опыта прошлого ему удалось оправиться, нормализовать свое состояние и начать двигаться дальше к своим целям; прочувствовать, что существуют перспективы создания новых значимых целей.

Внутренне раскрепоститься и развить установку на позитивное настоящее могут позволить незначительные нарушения социальных правил (позволение себе таких «глупостей» вроде выкрикивания названий остановок в метро, пения песен на улицах, обращение к незнакомым людям для поддержания с ними беседы, попытки договориться о чем-нибудь и т. д.).

Также следует обучить подростка систематическому использованию поддерживающих самовнушений (повторение позитивных установок с внутренней убежденностью и силой для того, чтобы начать их твердо чувствовать, убедиться в их справедливости, интегрировать в свой настоящий опыт восприятия собственной жизни).

Целесообразность также имеет включение подростка в различные ролевые игры, в ходе которых он смог бы по-новому действовать в ситуациях, напоминающих негативный опыт прошлого, и более рационально разрешать подобные проблемы. Это позволит подростку рефлексировать различные недостаточно осознаваемые чувства, обращаться к своему внутреннему опыту восприятия, преодолевать негативные чувства и изменять их.

Кроме этого, в рамках работы с трансформацией восприятия опыта прошлого возможно использовать такой метод арт-терапии, как фототерапия в следующем виде: выбор подростком фотографии, которая наиболее понравилась и запомнилась из предлагаемого набора (например, фото природных пейзажей, мест); рефлексивная беседа с подростком о месте,

изображенном на выбранном фото, о его ощущениях, чувствах, о его желаниях, о возможности мысленно возвращаться в это место, когда захочется получить внутренний ресурс, положительные эмоции и вдохновение.

Работа по снижению восприятия настоящего как predetermined заранее и по повышению позитивной устремленности на будущее может включать в себя следующие основные направления деятельности с данной категорией подростков:

- развитие навыков целеполагания и планирования;
- формирование у подростков желания и способности принимать на себя ответственность за свое будущее;
- формирование у подростков способности и умений опираться на свои внутренние ресурсы;
- развитие у подростков активной жизненной позиции и положительного эмоционального отношения к настоящей и будущей жизни.

Реализация данных направлений в коррекционной работе может осуществляться благодаря использованию следующих методов работы: позитивная и экзистенциальная психотерапия, приемы и методы социально-психологического тренинга, методы и техники арт-терапии.

Основными средствами реализации проведения коррекции временной перспективы подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа могут выступать: групповая дискуссия, визуализация, позитивная интерпретация, метафора.

Работа по снижению восприятия настоящего как predetermined заранее и по повышению позитивной устремленности на будущее может включать в себя следующие этапы:

1. Формирование у подростков адекватных представлений о собственной личности и идентичности.
2. Развитие у подростков умения определять свои жизненные планы, формулировать жизненные цели, адекватно воспринимать и планировать свое будущее.
3. Развитие у подростков понимания важности своего личностного развития и самоопределения.
4. Формирование у подростков способно-

сти планировать свое будущее исходя из собственной системы ценностей.

5. Формирование у подростков навыков постановки ближних и дальних целей, согласования целей и ценностей.

6. Совершенствование потребности подростков в построении планов на свою жизнь, посредством формирования установки на успех в будущем.

7. Формирование у подростка положительного отношения к себе, укрепление его самооценки.

8. Обеспечение формирования у подростка опыта позитивных взаимоотношений с окружающими.

Рассмотрим варианты реализации данных этапов работы с подростками.

1. Формирование у подростков адекватных представлений о собственной личности и идентичности. Для этого необходимо организовывать и проводить с подростком индивидуальные психодиагностические и консультационные мероприятия. В ходе диагностических мероприятий и обсуждения полученных результатов подросток сможет узнавать об особенностях своей личности, собственных склонностях, возможностях, способностях. В рамках индивидуальных консультаций необходимо рассматривать перспективы успешной реализации в будущем и настоящем собственных личностных особенностей и склонностей в различных жизненных сферах. Такая работа позволит подростку развивать способность осознания собственной идентичности и за счет этого повышать значимость и содержание определения собственных жизненных целей.

2. Развитие у подростков умения определять свои жизненные планы, формулировать жизненные цели, адекватно воспринимать и планировать свое будущее. Для проведения такого рода работы важно создать подходящие условия: обеспечить доверительную обстановку взаимодействия; возможности для самораскрытия подростка и желания обращаться к своему будущему. С этой целью необходимо выстраивать взаимодействие с позиции «на равных», без оценочного и осуждающего отношения, демонстрировать готовность к эмоциональной поддержке и

принятие личности подростка. Исходить стоит из объективного и детального рассмотрения настоящих условий и двигаться к описанию возможных перспектив для развития, в ходе чего предоставлять подростку выбор в определении направлений своего будущего. В случае, когда подростком самостоятельно определены собственные склонности и желания дальнейшей самореализации (личностной, профессиональной), необходимо делать акцент на положительных аспектах выявленных особенностей, и двигаться к постановке ближайших целей и вытекающих задач на будущее, с определением примерных временных интервалов их реализации.

3. Развитие у подростков понимания важности своего личностного развития и самоопределения. Важно в рамках различной работы показать подростку, что определение жизненных планов и перспектив своего будущего связано не только с актуальным уровнем развития его личностных качеств, способностей и возможностей, но и с возможно достижимым уровнем их развития. Важно выяснить, какие личностные качества подростку хотелось бы изменить или развить, в чем он ощущает свои дефициты на сегодняшний день и вселить в него уверенность в возможности достижения желаемого уровня их развития. Для этого необходимо также показать возможные варианты и пути развития тех или иных качеств, особенностей и моделей поведения. Кроме этого, важно определить совместно с подростком круг его интересов и увлечений, а затем раскрыть смежные интересы, занятия, и увлечения, что позволит расширить его кругозор и пробудить еще больший интерес к дальнейшему развитию, личностному, интеллектуальному и творческому развитию. Также в рамках данной работы совместно с подростками целесообразно четко выделять несколько направлений развития, из которого он мог бы выбрать то, что ближе ему и в дальнейшем, по аналогии, планировать свое развитие самостоятельно.

4. Формирование у подростков способности планировать свое будущее исходя из собственной системы ценностей. Для этого необходимо проводить с подростком психодиагностическую работу в данном направле-

нии (возможно использовать следующие методики: «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев); «Свободный выбор ценностей» (Е.Б. Фанталова); Тест изучения ценностных ориентаций (Ю.Н. Семенко) и др.), а также обсуждать полученные результаты, выделяя значимость тех или иных жизненных ценностей, обсуждать причины их важности. Такая работа также поможет выявить основные жизненные установки подростка, и в соответствии с ними определить возможные и перспективные пути его дальнейшей самореализации и развития.

5. Формирование у подростков навыков постановки ближних и дальних целей, согласования целей и ценностей. Благодаря использованию различных упражнений, бесед, обсуждений обеспечивать подростку возможность самостоятельно формулировать собственные ближние и дальние цели, определяя конкретный временной интервал их реализации. Проводить такую работу необходимо с учетом полученной ранее информации о личностных особенностях, способностях подростка, важных для него жизненных ценностей. Это поможет подростку отличать свои внутренние побуждения и желания от желаний и побуждений, транслируемых в социуме, позволяя еще глубже прочувствовать и осознать свои собственные внутренние ресурсы и использовать их.

6. Совершенствование потребности подростков в построении планов на свою жизнь, посредством формирования установки на успех в будущем. Для этого целесообразно первоначально продиагностировать у подростков выраженность потребности на достижение успеха (Тест «Потребность в достижении успеха»). В ходе обсуждения с подростком полученных результатов теста, познакомить с сущностью и содержанием понятия «успех», и в дальнейшем обсудить его значение в построении жизненных планов. В рамках работы с подростком в обозначенном направлении можно использовать метод моделируемых ситуаций, в которых учащийся сможет принимать решения, анализировать ситуации, проживать ситуации и ощущения успеха. В работу с подростком также можно включить упражнения, содержащие аффирмации, с целью

формирования у подростка способности самопрограммирования на успех.

7. Формирование у подростка положительного отношения к себе, укрепление его самооценки. Проведение такой работы имеет важнейшее значение для построения образа своего успешного будущего. Только в том случае, если подросток оценивает себя положительно, адекватно и принимает себя, он может эффективно планировать свое будущее и рассматривать его в положительном аспекте. Для укрепления самооценки подростка целесообразно в повседневном взаимодействии с ним использовать приемы обратной связи (указывать на его сильные стороны, достоинства, способности), поощрения, одобрения и похвалы, создание ситуации успеха. С учетом выявленных интересов, особенностей, склонностей и ценностей подростка важно предоставлять ему возможность реализовать и проявить себя в различных сферах жизни, в которых он может быть эффективен и успешен. Признание способностей и талантов ребенка достаточно эффективно укрепляет его самооценку.

8. Обеспечение формирования у подростка опыта позитивных взаимоотношений с окружающими. Именно окружающие, как правило, являются тем ресурсом и индикатором, с помощью которого человек определяет собственные перспективы и дальнейшие варианты собственной самореализации. Именно поэтому наличие опыта позитивных взаимоотношений представляет особую ценность для построения жизненных планов, целей и перспектив. С целью укрепления позитивных отношений между подростками целесообразно проводить различную групповую работу, направленную на активное взаимодействие, сотрудничество, достижение общих целей, самопознание. В процессе такой работы важно развивать у подростка способность оценивать себя со стороны в опыте взаимодействия с другими: анализировать собственные поступки и действия, слова, и давать им адекватную оценку. Позитивные взаимоотношения лучше всего формируются в рамках тренинговой работы, где группа представляет собой одно единое целое, работает над одной целью, выполняет одни и те же задания и упражнения, делятся опытом взаимодействия. Также в рам-

как такой работы у подростка важно активизировать как вербальные, так и невербальные способы общения и взаимодействия.

Таким образом, использование представленных рекомендаций по коррекции временной перспективы подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа позволит последовательно и комплексно

проводить работу с данной категорией детей по преодолению у них негативного восприятия собственного прошлого; по снижению у них восприятия собственного настоящего как предопределенного заранее; по повышению позитивной устремленности на будущее (формулирование четких целей и планов на свое будущее).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вакуленко А.С. Коррекция временной перспективы личности старших школьников // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2018. – № 5 (21). – С. 79-86.
2. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
3. Кошельская Т.В. Содержание понятия «Временная перспектива личности» // Инновационная наука. – 2016. – № 1. – С. 256-257.
4. Кузнецова О.В. Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 258-261.
5. Парамонова Ю.А. Особенности временной перспективы личности подростков // Развитие общественных наук российскими студентами. – 2017. – № 4. – С. 35-38.
6. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности. – М.: Наука, 2008. – 36 с.

FEATURES OF THE TEMPORARY PERSPECTIVE OF ADOLESCENTS LEFT WITHOUT PARENTAL CARE AND POSSIBLE WAYS OF ITS CORRECTION

DOROFEEVA Polina Alekseevna

4th year student

Department of Developmental and Educational Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia

The article briefly reveals the importance and relevance of studying the characteristics of the time perspective of adolescents left without parental care and being brought up in residential institutions. A description of the main results of the study of the peculiarities of the time perspective of adolescents of this category is given, their analysis and interpretation are carried out. On the basis of the results obtained, possible options and ways of correcting the time perspective of adolescents left without parental care are proposed, which seem to be the most effective in the framework of the modern development of science and society as a whole. The presented options for correcting the time perspective are structured according to individual areas of activity, in accordance with the identified deficiencies in the formation of the optimal version of the person's time perspective.

Key words: personality time perspective; teenagers left without parental care; teenage orphans; education in the conditions of boarding-type institutions; correction of the time perspective of adolescents.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

КАРЯКИНА Юлия Викторовна

студентка 4 курса

Научный руководитель:

САМСОНЕНКО Людмила Сергеевна

кандидат психологических наук

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

В данной статье рассматривается специфика проблематики развития коммуникативных умений подростков с разным уровнем виртуальной активности. В работе представлены промежуточные результаты эмпирического исследования, которые раскрывают особенности развития коммуникативных умений в зависимости от уровня виртуальной активности. В статье прослежены особенности подросткового взаимодействия и уровни виртуальной активности.

Ключевые слова: подростковый возраст, виртуальная активность, коммуникативные умения, межличностные отношения, общение.

Современное общество отличается своей основной характерной чертой переход от «индустриального» и «постиндустриального» к «информационному», то есть процессы информатизации стали частью всех сфер жизнедеятельности общества. Грань между реальным миром и виртуальной реальностью становится более размытой, что запускает процесс замещения и виртуальная реальность воспринимается как истинная реальность.

Рост информатизации общества становится все более привлекательным для людей из-за фактора доступности, в особенности это создает альтернативу удовлетворения основной потребности человека как коммуникация в виртуальной среде. Значимость коммуникативных умений личности отображена в нормативных документах таких как Указ № 203 сформулированный и утвержденный президентом РФ «Стратегии развития информационного общества в РФ» на 2017-2030 гг., где ключевым моментом считается: создание в России «общества знаний, в котором преобладающее значение для развития гражданина, экономики и государства имеет получение, сохранение, производство и распространение достоверной информации с учетом национальных приоритетов РФ» [13].

Е.П. Белинская в своих работах отмечает что «в современном мире растет количество детей и подростков, которые в совершенстве

владеют всеми возможными виртуальными программами и умеют играть в компьютерные игры, но вот грамотно выстраивать процесс общения с окружающими взрослыми и сверстниками у них не всегда получается». Все вышеупомянутое позволило выделить противоречие между высокой значимостью сформированности коммуникативных умений для успешности межличностных отношений в подростковом возрасте и ограниченностью психологических исследований, раскрывающих влияние виртуальной активности на сформированность составляющих коммуникативных умений подростков [5].

Учитывая изложенное, актуальность проблемы и ее недостаточную разработанность, был сделан выбор темы исследования: «Особенности коммуникативных умений старших подростков с разным уровнем виртуальной активности».

Цель исследования: выявление особенностей развития коммуникативных умений у обучающихся подросткового возраста с разным уровнем виртуальной активности.

Объект исследования: коммуникативные умения.

Предмет исследования: особенности развития коммуникативных умений обучающихся старшего подросткового возраста с разным уровнем виртуальной активности.

Гипотеза исследования: предполагается, что

коммуникативные умения у старших подростков с разным уровнем виртуальной активности имеют особенности развития, а именно:

– у подростков с высоким уровнем виртуальной активности более высокие показатели таких коммуникативных умений как: умение оказывать знаки внимания; реагирование на провоцирующее поведение; умение ответить отказом на чужую просьбу, реагирование на попытку вступить в контакт; реагирование на несправедливую критику;

– у подростков с низким уровнем виртуальной активности более высокие показатели таких коммуникативных умений как: реагирование на справедливую критику, умение обратиться с просьбой к сверстнику; умение самому оказать сочувствие поддержку; умение вступить в контакт с другим человеком.

Исследованию коммуникативных умений посвящено много работ известных психологов и педагогов: И.Н. Агафонова [1], А.В. Батаршев [2]. Выделяют структуру коммуникативных умений Ю.М. Жуков [8], Л.А. Петровская [12]. Ряд исследований связан с психологическими и педагогическими аспектами коммуникативных процессов в виртуальной сети А.Е. Войскунский [6], М.Ю. Бухаркина [3]. Накоплен опыт в изучении формирования социального сознания в контексте новых возможностей самопрезентации и специфики сетевого общения Е.Н. Блохина [4], Е.П. Белинская [5]. Несмотря на многообразие работ, влияние виртуальной активности на коммуникативные умения в подростковом возрасте остается недостаточно изученным.

В результате анализа психолого-педагогических исследований выяснилось, что в большинстве случаев в группу риска развития виртуальной зависимости, то есть высокого уровня виртуальной активности попадают старшие подростки. Это связано, преимущественно с возрастными особенностями поведения.

Подростковый возраст в большинстве отечественных (Л.С. Выготский [7], И.Ю. Кулагина [9]), и зарубежных, (С. Холл [15], З. Фрейд [14], К. Левин [11]) психологических подходов и теорий воспринимается как сложный решительный этап развития личности. Ведь непосредственно в подростковом возрасте закладываются личностные особенности, связанные с рефлексивностью, ответственностью, целостностью Я-концепции, как основные качества

полноценной зрелой личности (Л.С. Выготский, И.С. Кон). Ведь именно от развития коммуникативной сферы в подростковом возрасте зависит дальнейшая социализация подростка в современном обществе [7; 10].

Взаимодействие подростков с сверстниками и со взрослыми является необходимым условием их личностного развития в процессе общения. Неудачные попытки в общении ведут к внутренней напряженности, компенсировать которые не могут никакие другие показатели в других сферах жизни и деятельности подростков.

По мнению И.С. Кона психология общения в подростковом и юношеском возрасте базируется на противоречивом переплетении двух потребностей таких как обособления и аффилиации, говоря другими словами потребности в принадлежности и вовлеченность в ту или иную группу или общность [10].

Следовательно подростковый возраст в силу своих возрастных и психолого-педагогических особенностей является в наибольшей степени подверженным к коммуникативной виртуализации, а основной причиной этого явления считается недостаток в полноценном общении и взаимопонимании с окружающими людьми. Однако, виртуальная реальность только вначале дает ощущение компенсации общения, а позже через какое-то время окружение становится для подростка маловажным и неинтересным.

В исследованиях Е.Н. Блохиной отмечается факт, говорящий о том, что современные виртуальные программы имеют свойство максимально имитировать реальность «симуляторы», в процессе такой виртуальной активности у подростка всегда имеется возможность исправить любую ошибку путем многократных попыток. В такой реальности подросток может самостоятельно принимать всевозможные решения и не задумываться о последствиях – это и дает ощущение контроля над так называемой вымышленной действительностью [4].

Как отмечает А.Е. Войскунский, полная виртуализация жизни подростка становится одним из видов такого поведения, при котором еще более нарастающее и без того демонстративное неповиновение, связанное с возрастными особенностями, что приводит к личностным деформациям, которые характе-

ризуются чрезмерной восприимчивостью, склонностью к конфликтам, подозрительностью, стремлением говорить неправду, уходом от ответственности в принятии решений, стереотипностью поведения и повышенной тревожностью [6].

Таким образом, подводя итоги всего вышесказанного можно утверждать, что чрезмерная виртуальная активность имеет определенные признаки, наблюдаемые в поведении в процессе коммуникации подростков. Виртуальная реальность со своими психологическими особенностями является особой культурной средой, которая предоставляет средства для развития самосознания как высшей психической функции. Можно рассматривать виртуальную среду как культуру, в рамках которой появились новые средства для личностного развития подростков, которым по каким-либо причинам трудно формировать свой образ «Я» с опорой на свои природные данные или социальные достижения.

Наше исследование особенностей коммуникативных умений старших подростков с разным уровнем виртуальной активности проводилось в логике констатирующего эксперимента и включало ряд этапов:

Первый этап – организационный. На этом этапе был выбран диагностический инструментарий, обоснован состав выборки.

Второй этап – диагностический. Цель этапа: проведение диагностических методик, первичная обработка результатов.

Третий этап – анализ результатов изучения особенностей коммуникативных умений старших подростков с разным уровнем виртуальной активности.

Исследование проводилось в 2021 г. В исследовании принимали участие 60 учащихся два 9 класса и один 10 класс общеобразовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 87» г. Оренбурга в возрасте от 15 до 16 лет, среди которых 25 мальчиков и 35 девочек.

Наше исследование было направлено на изучение и выявление особенностей развития коммуникативных умений у обучающихся подросткового возраста с разным уровнем виртуальной активности. Для этого нами были использованы следующие методики:

– на определение качества сформированности коммуникативных умений: «Тест-опросник коммуникативных умений» (Л. Михельсон, редакция Ю.З. Гильбух) [8];

– на определение уровня виртуальной активности: «Активность личности в виртуальной социальной сети» (Е.И. Косивченко) [9].

В процессе обработки данных был использован метод математической статистики – U-критерий Манна-Уитни.

На первом этапе исследования мы изучали особенности коммуникативных умений старших подростков с помощью методики диагностики коммуникативных умений Л. Михельсона в адаптации Ю.З. Гильбуха. Данные результаты представлены таблице 1.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что большинство подростков имеют развитые коммуникативные умения в ситуациях требующих реакции на положительное и негативные высказывания, это может быть связано с тем, что подростки в силу своих возрастных особенностей отличаются своей избирательной уязвимостью, и в основном когда речь заходит о каких-либо ситуациях, подростки акцентируют внимания на своих личностных качествах, а не на поступках. Небольшое количество подростков имеют менее развитые коммуникативные умения в ситуациях беседы, обращения с просьбой и в ситуациях где необходимо проявить эмпатию. В таких ситуациях это может быть связано с типом общения подростков (зависимый или агрессивный) и отсутствие мотивов взаимодействия, в которых они не проявляют заинтересованность в взаимодействии, так как зачастую не могут понять своих собственных чувств и переживаний а так же чувств самого собеседника.

По результатам анкеты «Активность личности в виртуальной социальной сети» Е.И. Косивченко мы получили следующие результаты, что среди подростков преобладает высокий уровень виртуальной активности – (93%) и лишь у – (7%) имеют низкий уровень виртуальной активности в сети. Подростков с средним уровнем виртуальной активности не было выявлено. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 1

**ВЫРАЖЕННОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ
(в процентах)**

№	Тип коммуникативной ситуации	№	Шкалы коммуникативных умений	% (кол. чел.)
1	Реакция на положительное высказывание	1	Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника	51%
		2	Реагирование на справедливую критику	50%
2	Реакция на негативное высказывание	3	Реагирование на несправедливую критику	44%
		4	Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника	49%
3	Обращение с просьбой	5	Умение обратиться к сверстнику с просьбой	26%
		6	Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет»	38%
4	Ситуация необходимости проявить эмпатию	7	Умение самому оказать сочувствие, поддержку	30%
		8	Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников	35%
5	Ситуация беседы	9	Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность	35%
		10	Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт	25%

(процентное соотношение не равно 100, так как у одного испытуемого может доминировать несколько показателей коммуникативных умений)

Таблица 2

УРОВЕНЬ ВИРТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ (В%)

Уровень виртуальной активности	Количество человек в %
Высокий уровень виртуальной активности	93%
Низкий уровень виртуальной активности	7%

У активных пользователей социальных сетей наблюдается:

- большое число поддерживаемых аккаунтов в социальных сетях (85%);
- высокая частота посещений своих страниц (64%);
- высокая степень увлеченности различными видами деятельности в социальной сети (69%);
- большая коммуникативность (69%);

– большая публичность личной информации в социальной сети (69%).

У респондентов с низкой активностью выявлены значения ниже по всем рассматриваемым позициям:

- меньше поддерживаемых аккаунтов в социальных сетях (15%);
- редкие посещения своих страниц в сети (36%);
- сниженная увлеченность различными

видами деятельности в социальной сети (31%);

– сниженная коммуникативность в сети (31%);

– закрытость, непубличность личной информации в сети (31%).

Для сопоставления различий по уровню выраженности какого-либо признака для

двух независимых выборок мы применили критерий U-критерий Манна-Уитни.

Полученные результаты, отражающие развитие коммуникативных умений пользователей с высоким уровнем активности в социальных сетях (группа 1) и пользователей с низким уровнем активности (группа 2) представленные в таблице 3.

Таблица 3

РЕЗУЛЬТАТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ С ВЫСОКИМ И НИЗКИМ УРОВНЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Виды коммуникативных умений	М		p	p<
	Группа 1	Группа 2		
Умение оказывать и принимать знаки внимания от сверстника.	5,1034482	4,36363636	0,131342	p>0,05
Реагирование на справедливую критику	8,3793103	8,90909090	0,881426	p>0,05
Реагирование на несправедливую критику	3,7931034	3,54545454	0,654234	p>0,05
Реагирование на провоцирующее поведение со стороны собеседника	4,9310344	4,09090909	0,073618	p>0,05
Умение обратиться с просьбой	7,9655172	6,18181818	0,016515	p<0,05
Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет"	6,2758620	6,54545454	0,788269	p>0,05
Умение самому оказать сочувствие, поддержку	7	5,90909090	0,035218	p<0,05
Умение самому принимать сочувствие и поддержку	7,655172	5,72727272	0,027646	p<0,05
Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность	6,448275	4,09090909	0,003723	p<0,05
Реагирование на попытку вступить в контакт	6,413793	4,54545454	0,011433	p<0,05

По результатам проведения сравнения показателей коммуникативных умений и уровня виртуальной активности подростков, были получены следующие показатели Uэмп находящиеся в зоне значимости:

Пользователи с высокой активностью наибольшие результаты получили по таким показателям коммуникативных умений как «умение обратиться с просьбой», «умение самому оказать поддержку», «умение самому

принимать поддержку», «умение вступать в контакт с другим человеком», «реагирование на попытку вступить в контакт».

Это возможно связано с тем, что подростки занимают активную позицию в общении, не теряются в новой обстановке, стремятся расширить круг своих знакомых, умеют грамотно выстраивать процесс коммуникации и не боятся первыми проявлять инициативу в общении («Умение обратиться с просьбой» – m = 7,96).

1. Проявление внимания к собеседнику, способность поставить себя на место другого человека и оказание адекватной происходящему случаю поддержки собеседнику («Умение самому оказать поддержку» – $m = 7$).

2. Понимание чувств и намерений других людей играет ключевую роль в формировании доверительных отношений к людям, что отражает высокую степень компетентности подростка в общении («Умение самому принимать сочувствие и поддержку» – $m = 7,65$).

3. Установление прочных связей с собеседниками, компетентность подростков в области общения и ориентированность на установление гармоничных межличностных отношений связаны с показателями («Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность» – $m = 6,44$).

4. Адекватное реагирование на намерение другого человека вступить с подростком в диалог, способность к адекватному самовыражению подростков в общении, ориентированность на аутентичное взаимодействие с окружающими и личностное общение и полноценное раскрытие в гармоничных межличностных контактах («Реагирование на попытку вступить в контакт» – $m = 6,41$).

Пользователи с низкой активностью по таким показателям коммуникативных умений как «умение обратиться с просьбой», «умение самому оказать поддержку», «умение самому принимать поддержку», «умение вступать в контакт с другим человеком», «реагирование на попытку вступить в контакт» получили меньшие значения, чем пользователи с высокой активностью.

Возможно, полученный результат можно связать с тем что подростки занимают позицию «избегания» в общении, им комфортнее в более знакомом окружении которое для них представляется более безопасным, данные подростки боятся первыми проявить инициативу в общении («Умение обратиться с просьбой» – $m = 6,18$).

1. Данные подростки зачастую не проявляют эмпатии к собеседнику, так как зачастую не могут понять своих собственных чувств и переживаний а так же чувств самого собеседника («Умение самому оказать поддержку» – $m = 5,9$);

2. Подавление своих эмоций и предубеждения подростков в том, что ему не окажут адекватную поддержку, то есть ту которая нужна ставят преграду в межличностном общении («Умение самому принимать сочувствие и поддержку» – $m = 5,72$);

3. Подросткам может труднее удаваться установление контактов по причине их сомнения в том, что они могут быть интересны новым незнакомым людям. При этом в знакомой компании они уверены, спокойны и естественны в процессе общения («Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность» – $m = 4,09$).

4. Агрессивная позиция в общении, неспособность подростков к адекватному самовыражению в общении, не заинтересованность в взаимодействии с окружающими и личностном общении («Реагирование на попытку вступить в контакт» – $m = 4,54$).

Следовательно, мы можем сделать вывод, о том что:

Наиболее высокие показатели сформированности коммуникативных умений имеет 1 группа подростков с высоким уровнем виртуальной активности. Полученные результаты могут говорить о том, что большинство подростков предпочитают виртуальное общение реальному и большинство коммуникативных умений развиваются благодаря социальным сетям и менеджерам. В условиях виртуального пространства подростки чувствуют себя наиболее открытыми в общении с другими людьми, а так же этому способствует фактор безопасности и доступности что делает виртуальную среду наиболее удобным средой для реализации коммуникации.

Низкие показатели сформированности коммуникативных умений имеет 2 группа подростков с низким уровнем виртуальной активности. Данные результаты можно обосновать тем, что подростки не могут реализовывать свои коммуникативные умения в виртуальном пространстве из-за ряда обстоятельств связанных с типом общения, нехваткой времени, средств или отсутствие мотивов реализации коммуникации как в живом общении так и в виртуальном пространстве.

Цель достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонова И.Н. Развитие коммуникативных умений учащихся // Управление начальной школой. – 2010. – № 2. – 56 с.
2. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 176 с.
3. Бухаркина М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / М.Ю. Бухаркина, Е.С. Полат, М.В. Моисеева // ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 14 с.
4. Блохина Е.Н. Исследование специфики межличностного общения с виртуальным собеседником. – URL:<http://flogiston.ru/articles/netpsy>.
5. Белинская Е.П. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е.П. Белинская, А.Е. Жичкина // Образование и информационная структура. – М., 2000. – 279 с.
6. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Виртуальных ресурсов // Психологический журнал. – Т. 25. № 1. – 2004. – С. 90-100.
7. Выготский Л.С. Педология подростка: Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. Т. 4. – 385 с.
8. Жуков Ю.М. Психология общения: учебник и практикум для академического бакалавриата / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, А.К. Болотова. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 272 с.
9. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина; В.Н. Колюцкий. – М.: Сфера, 2001. – 464 с.
10. Кон И.С. Психология юношеского возраста. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
11. Левин К. Уровень притязаний. Психология личности / К. Левин, Т. Дембо. – М.: МГУ, 2010. – 506 с.
12. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 1982. – 56 с.
13. Указ президента РФ № 203 «Стратегии развития информационного общества в РФ» на 2017-2030 годы. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (дата обращения 28.05.2021).
14. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. – СПб.: Азбука, 2017. – 32 с.
15. Холл Л. Невербальное общение: пер. с англ. / Л. Холл. – СПб.: Питер, 2014. – С. 460-464.

FEATURES OF COMMUNICATION SKILLS OF OLDER ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF VIRTUAL ACTIVITY

KARYAKINA Yulia Viktorovna

4th year student

Scientific supervisor:

SAMSONENKO Lyudmila Sergeevna

Candidate of Psychological Sciences

Orenburg State Pedagogical University

Orenburg, Russia

This article discusses the specifics of the development of communication skills of adolescents with different levels of virtual activity. The paper presents the intermediate results of an empirical study that reveal the features of the development of communication skills depending on the level of virtual activity. The article traces the features of adolescent interaction and the levels of virtual activity.

Key words: Adolescence, virtual activity, communication skills, interpersonal relations, communication.

ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ У ПОДРОСТКОВ, ИМЕЮЩИХ РАЗНЫЙ УРОВЕНЬ САМООЦЕНКИ

КИМ Виктория Дмитриевна

студент 4 курса

ДРОЗДОВА Наталья Владимировна

кандидат психологических наук, доцент

заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

В статье раскрыта актуальность проблемы изучения особенностей доверия к себе у подростков, имеющих разный уровень самооценки; описаны результаты проведенного исследования, проведен качественный и количественный анализ полученных данных, а также их интерпретация. По итогам проведенного исследования выявлены характерные для подростков (в зависимости от уровня самооценки) особенности доверия к себе в разных жизненных сферах, что представляет собой особую ценность для планирования дальнейшей коррекционной работы с подростками в рамках обозначенной проблемы.

Ключевые слова: доверие к себе, жизненные сферы, подростки, уровень самооценки, особенности доверия к себе в подростковом возрасте.

Доверие к себе представляет собой специфическое отношение человека к своему внутреннему миру, «к своей субъектности как к ценности» [1, с. 46]. По данным ряда исследований (И.В. Савенкова (2009); И.Ю. Леонова (2014; 2017)) доверие к себе относится к базовым внутриличностным образованиям и способствует усвоению норм, ценностей, принципов, существующих в обществе, а также предоставляет личности возможность реализовать в социуме свои способности, возможности и всецело проявить себя [2; 3; 4]. Период подросткового возраста в значительной степени характеризуется доминированием потребности в самоутверждении и самореализации, удовлетворение которых сопровождает процесс саморазвития подростка как субъекта социальных отношений [5]. Современными исследователями (И.Ю. Леонова, О.В. Голубь) отмечается, что на сегодняшний день заметно возросла роль доверия к себе и к миру как фактора конструктивного взросления подрастающего поколения [3; 6]. О.В. Голубь подчеркивает, что подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования доверия к себе как интегративного внутриличностного образования, позволяющего подростку перейти на качественно новый уровень саморегуляции [6].

Особую роль в данный возрастной период приобретает потребность в утверждении своего «Я» в социуме [5], что требует от подростка наличия необходимого уровня самооценки (не ниже среднего уровня). Самооценка личности отражает особенности осознания человеком своих поступков и действий, их мотивов и целей, способности оценивания своих возможностей и способностей [7]. Результаты исследований Н.В. Прохоровой показали, что в период подросткового возраста у испытуемых в большинстве своем отмечается наличие неадекватной самооценки [8]. Поскольку уровень доверия к себе в подростковом возрасте в той или иной степени задает полноценность развития его самосознания в целом, а также стремление и качество самореализации подростка в настоящем и будущем, проблема изучения особенностей доверия к себе у подростков с разным уровнем самооценки приобретает в настоящее время особую актуальность.

Исследование особенностей доверия к себе у подростков с разным уровнем самооценки проводилось на базе МОАУ «СОШ № 87» г. Оренбурга в 2020-2021 гг. Выборка исследования составила 60 испытуемых, являющихся учащимися 7-8 классов в возрасте 14-15 лет, не имеющих каких-либо нарушений в личностном и эмоциональном развитии по наблюдению

ниям школьного психолога. В рамках исследования был использован следующий диагностический инструментарий: рефлексивный опросник уровня доверия к себе (Т.П. Скрипкиной и А.Б. Купрейченко), адаптированный под подростковый возраст; методика исследования самооценки личности (С.А. Будасси).

Исходя из данных, полученных в ходе проведенного исследования с помощью ре-

флексивного опросника уровня доверия к себе (Т.П. Скрипкиной и А.Б. Купрейченко) и методики исследования самооценки личности (С.А. Будасси), мы получили следующие результаты.

Проанализируем уровневые особенности самооценки у подростков, который был изучен с помощью методики исследования самооценки личности (С.А. Будасси) (рисунок 1).

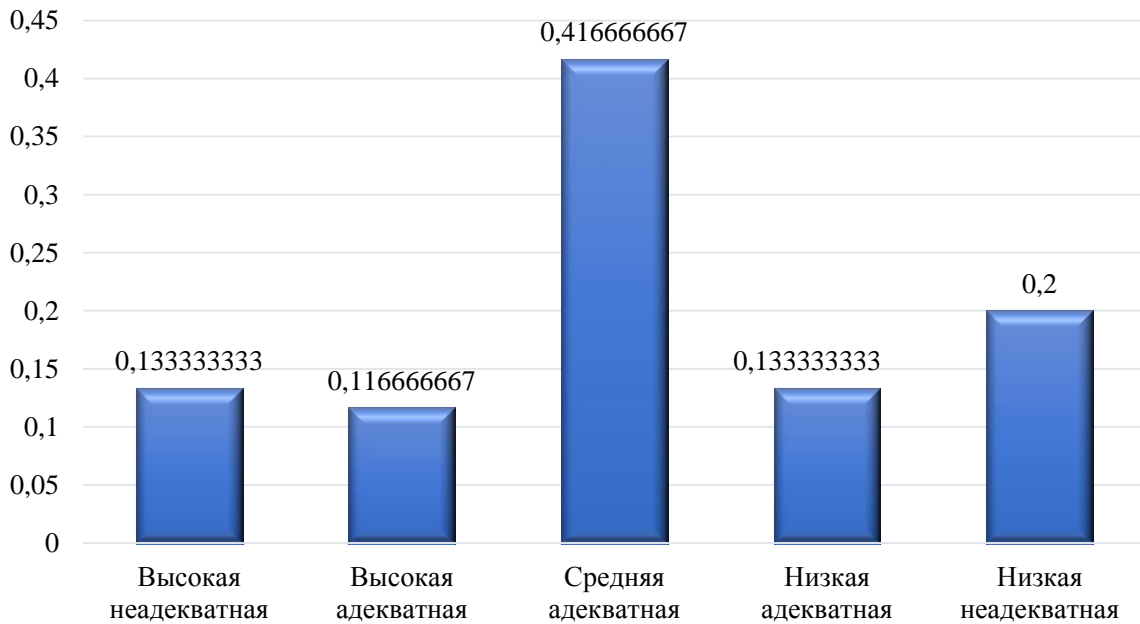


Рисунок 1. Уровень самооценки у подростков (%)

В соответствии с полученными данными можем отметить, что наибольшая доля испытуемых от общего объема выборки (41,7%) имеют среднюю адекватную самооценку. Этот уровень самооценки можно назвать оптимальным, однако он не является высоким. Такие испытуемые в большинстве своем способны к осознанию своих поступков и действий, их мотивов и целей, в достаточно адекватной степени могут оценивать свои возможности и способности, проявляют эмоционально-ценностное отношение к себе, имеют определенную специфику понимания самого себя.

Одновременно с этим, среди 20% испытуемых выявлена низкая неадекватная самооценка. Это свидетельствует о том, что такие испытуемые необоснованно занижают собственные представления о себе, обладая при этом, вероятно, более высоким личностным потенциалом. Неадекватность самооценки в

подростковом возрасте нередко может выражаться в задержке или отсутствии реализации процессов его личностной и социальной идентификации. 13,3% испытуемых отличаются низкой адекватной самооценкой. Испытуемые с низкой самооценкой нередко характеризуются низкими достижениями и социальным отказом, а также находятся в зоне риска: именно у таких подростков могут проявляться эмоциональные и поведенческие расстройства, они в большей степени склонны проявлять различные формы рискованного поведения.

Также у 13,3% испытуемых выявлен высокий неадекватный уровень самооценки. Иными словами, можно сказать, что самооценка таких испытуемых необоснованно завышена, что может быть результатом защитной реакции на какие-либо события или ситуации, происходящие с ним во внешнем

мире: при завышенной самооценке подростки чувствуют себя в относительной безопасности, нередко демонстрируя различные формы отклоняющегося поведения (агрессивность, враждебность, надменность и пр.).

Наименьшая доля испытуемых от общего объема выборки (11,7%) характеризуется высоким адекватным уровнем самооценки. Высокая самооценка подростков связана с самопринятием и чувством соответствия и адаптации, которые чувствует подросток при его достижениях в значительных областях. Такие подростки чувствуют себя достаточно уверенно в значительных областях своей жизни (учеба, межличностные отношения, социальная компетентность и пр.), поскольку в достаточной степени знакомы с собственными особенностями личности, способны взглянуть на себя со стороны, познать опре-

деленные характеристики своего «Я» и сделать определенные выводы.

Таким образом, анализ результатов исследования самооценки испытуемых по методике С.А. Будасси позволил сделать вывод о том, что наибольшая доля испытуемых (41,7%) характеризуется наличием средней адекватной самооценки, а 11,7% имеют высокую адекватную самооценку. Однако, одновременно с этим, 13,3% отличаются низким адекватным уровнем самооценки, остальные же имеют либо неадекватно заниженную (20%), либо неадекватно завышенную самооценку (13,3%).

Далее проанализируем уровень доверия к себе у подростков с разным уровнем самооценки, который был изучен с помощью рефлексивного опросника уровня доверия к себе (Т.П. Скрипкиной и А.Б. Купрейченко) (рисунок 2).



Рисунок 2. Уровень доверия к себе у подростков с разным уровнем самооценки (%)

Представленные на рисунке данные позволяют нам увидеть, что у всех подростков с высоким неадекватным, высоким адекватным, средним адекватным и низким адекватным уровнем самооценки отмечается высокий уровень доверия к себе. При этом у 17% испытуемых с низким неадекватным уровнем самооценки - высокий уровень доверия к

себе, а у 83% испытуемых выявлен средний уровень доверия к себе. Рассмотрим результаты подробнее.

Подростки с высоким неадекватным уровнем самооценки отличаются высоким уровнем доверия к себе. Такие испытуемые в достаточной степени уверены в своей способности справиться с различными задачами и трудно-

стями повседневной жизни в различных сферах жизни. В случае же, когда они испытывают определенную степень недоверия к себе в тех или иных сферах, они склонны компенсировать это доверием к себе в иных сферах. Анализируя индивидуальные показатели доверия к себе у испытуемых с данным уровнем самооценки мы выявили преобладание низкого уровня доверия к себе в такой сфере жизнедеятельности, как умение строить взаимоотношения с друзьями, что может быть связано с поведенческими тенденциями, присущими подросткам с такой самооценкой (агрессивность, враждебность, надменность и пр.), которые большинством подростков воспринимаются негативно, что и не позволяет таким испытуемым выстраивать продуктивное взаимодействие и доверительный контакт с ровесниками. Одновременно с этим, у данных испытуемых отмечается высокий показатель доверия к себе в умении провести досуг; высокий средний показатель доверия к себе в интеллектуальной деятельности. Это может свидетельствовать о том, что завышенный уровень самооценки подростков нередко может быть связан с достаточно высоким уровнем интеллекта и успехом в учебной деятельности.

Подростки с *высоким адекватным уровнем самооценки* также характеризуются высоким уровнем доверия к себе. Анализ индивидуальных показателей доверия к себе по отдельным жизненным сферам испытуемых с данным уровнем самооценки показал, что у таких подростков отмечается наиболее высокий уровень доверия к себе в таких сферах жизнедеятельности как умение строить взаимоотношения с маленькими детьми, а также решение бытовых проблем. Это позволяет нам сделать вывод о том, что обладание высоким уровнем рефлексии, знание своих особенностей и возможностей, уверенность в своих силах (что характеризует испытуемых с данным уровнем самооценки) позволяет таким подросткам быть наиболее успешными в решении бытовых проблем и во взаимодействии с маленькими детьми.

Подростки с *средним адекватным уровнем самооценки* также характеризуются высоким уровнем доверия к себе. Анализ инди-

видуальных данных по отдельным сферам доверия к себе у таких испытуемых показал, что данные испытуемые отличаются наиболее высоким уровнем доверия к себе в таких сферах как умение строить взаимоотношения в семье, с родителями и с учителями. Это позволяет нам сделать вывод о том, что подростки со средним адекватным уровнем самооценки, который также можно определить как оптимальный, отличаются наиболее высоким уровнем доверия к себе и наиболее успешны чем остальные испытуемые в построении взаимоотношений со взрослыми (членами семьи, родителями, учителями).

Подростки с *низким адекватным уровнем самооценки* все отличаются высоким уровнем доверия к себе. Анализируя индивидуальные показатели доверия к себе у данных испытуемых по отдельным сферам жизнедеятельности, мы установили, что такие подростки отличаются высоким уровнем доверия к себе в умении интересно провести досуг; в умении строить взаимоотношения с друзьями; в умении строить взаимоотношения с учениками младших классов; в умении нравиться представителям противоположного пола; в учебной деятельности. Это позволяет нам сделать вывод о том, что испытуемые с низкой адекватной самооценкой обладают достаточно высоким уровнем доверия к себе, что может быть связано с невысоким уровнем притязаний таких подростков.

Большинство подростков с *низким неадекватным уровнем самооценки* (83%) отличаются средним уровнем доверия к себе, и лишь у 17% испытуемых с данным уровнем самооценки отмечается высокий уровень доверия к себе. Анализ индивидуальных показателей доверия к себе у данных подростков показал, что они обладают низким уровнем доверия к себе по таким сферам как учебная деятельность; интеллектуальная деятельность; решение бытовых проблем; умение строить взаимоотношения: с учениками младших классов, с учителями; в семье, с маленькими детьми, с родителями; умение нравиться представителям противоположного пола; умение интересно провести досуг. Это позволяет нам сделать вывод о том, что подростки с низким неадекватным уровнем самооценки характери-

зуются низким уровнем доверием к себе в большинстве жизненных сфер.

Таким образом, в ходе проведенного исследования, нами сделаны следующие выводы:

– подростки с низким неадекватным уровнем самооценки характеризуются наиболее низким уровнем доверием к себе в большинстве жизненных сфер;

– подростки с низким адекватным уровнем самооценки обладают достаточно высоким уровнем доверия к себе и имеют самый высокий уровень доверия к себе в умении интересно провести досуг; в умении строить взаимоотношения с друзьями; в умении строить взаимоотношения с учениками младших классов; в умении нравиться представителям противоположного пола; в учебной деятельности;

– испытуемые со средним адекватным уровнем самооценки имеют самый высокий уровень доверия к себе и отличаются наиболее высоким уровнем доверия к себе в таких сферах как умение строить взаимоотноше-

ния в семье, с родителями и с учителями;

– подростки с высоким адекватным уровнем самооценки имеют наиболее высокий уровень доверия к себе в умении строить взаимоотношения с маленькими детьми, а также в решение бытовых проблем;

– испытуемые с высоким неадекватным уровнем самооценки имеют самый низкий уровень доверия к себе в умении строить взаимоотношения с друзьями и один из самых высоких уровней доверия к себе в умении провести досуг.

Полученные результаты проведенного исследования и их детальный анализ позволили не только определить особенности доверия к себе в жизненных сферах у подростков с разным уровнем самооценки, но и также позволяют выявить проблемные области, нуждающиеся в дальнейшей коррекции, что представляет собой особую ценность для психолого-педагогической практики в работе с подростками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доверие в социально-психологическом взаимодействии: Коллективная монография / под ред. проф. Т.П. Скрипкиной. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2006. – 356 с.
2. Гокова О.Е. Потенциал самореализации в подростковом возрасте // Таврический научный вестник. Педагогика и психология. – 2018. – С. 95-103.
3. Голубь О.В. Доверие к себе как внутриличностное образование старших подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – Ростов н/Д, 2004. – 199 с.
4. Киселева А.Ю. Влияние неблагополучных семей на самооценку подростков // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2013. – № 7. – С. 59-62.
5. Леонова И.Ю. Влияние доверия к себе на склонность к виктимному поведению // Вестник Удмуртского университета. – 2017. – № 3. – С. 322-328.
6. Леонова, И.Ю. Предикторы доверия к себе при переходе от подростничества к юности // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 6(107). – С. 111-121.
7. Прохорова Н.В. Психологические особенности самооценки и уровня притязаний подростков // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 8-2(62). – С. 118-120.
8. Савенкова И.В. Особенности доверия к себе у подростков, имеющих приводы в милицию // Российский психологический журнал. – 2009. – № 5. – С. 61-64.

FEATURES OF SELF-CONFIDENCE IN TEENAGERS HAVING DIFFERENT LEVELS OF SELF-ASSESSMENT

KIM Victoria Dmitrievna

4th year student

DROZDOVA Natalia Vladimirovna

PhD in Psychology, Associate Professor

Head of the Department of Developmental and Educational Psychology

Orenburg State Pedagogical University

Orenburg, Russia

The article reveals the urgency of the problem of studying the features of self-confidence in adolescents with different levels of self-esteem; the results of the study are described, a qualitative and quantitative analysis of the data obtained, as well as their interpretation are carried out. Based on the results of the study, the features of self-confidence characteristic of adolescents (depending on the level of self-esteem) in different spheres of life were revealed, which is of particular value for planning further correctional work with adolescents within the framework of the indicated problem.

Key words: self-confidence, life spheres, adolescents, self-esteem, features of self-confidence in adolescence.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНДЕКСА СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТУДЕНТОВ

КОСТИНА Наталья Ивановна

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

В статье представлено исследование, направленное на изучение показателей индекса социальной зрелости у студентов. Базой для проведения исследования выступает Оренбургский государственный педагогический университет.

Ключевые слова: критерии социальной зрелости, студенты-психологи, метод опрос, метод экспертной оценки, показатели индекса социальной зрелости.

Наше исследование актуально для студентов будущих педагогов, обучающихся на разных этапах профессионального становления. Педагоги являются примером для детей разного возраста. Наличие у них профессиональных знаний, умений и навыков, а также сформированности профессиональных качеств показывает на сколько компетентен специалист. Исследование проводилось на базе Оренбургского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие 60 студентов-психологов (30 студентов 1 курса, 30 студен-

тов 4 курса). Также к опросу привлекались эксперты (по методическим требованиям к методике) – 2 преподавателя (кураторами студенческих групп), и также старосты студенческих групп (3 человека).

Нами были использованы методы опрос, экспертные оценки (методика определения типа социальной зрелости Н.П. Лебедик). Обработка данных осуществлялась с применением математико-статистического метода (критерий ранговой корреляции г-Спирмена).

Испытуемым предлагается оценить себя по единому списку индикаторов (индикато-

ры отражают различные параметры социально значимой деятельности и взаимодействия: труд, учение, исследовательская деятельность, общение и т. д.) по трем инструкциям в соответствии с тремя критериями оценки социальной зрелости: социальная активность, социальное самоопределение, социальная ответственность.

Далее по тем же критериям и инструкциям предлагается оценить ближайшее окружение (сокурсников, друзей из группы): стереооценки необходимы для соотнесения самооценок с оценками сверстников, выявления отношения данного студента к другим членам учебного коллектива, в частности, к одному из товарищей (друзей). На уровне

социально-практической деятельности студента достигнутые социально значимые результаты в процессах обучения, труда и других видов деятельности оценивают другие члены коллектива, с которыми он вступает в активное взаимодействие – это сокурсники и преподаватели, которые выставляют экспертные оценки. В нашем исследовании в качестве экспертов выступали кураторы и старосты студенческих групп.

Анализ результатов эмпирического исследования особенностей развития социальной зрелости у будущих педагогов мы начнем с рассмотрения показателей величины индексов социальной зрелости в выборке студентов-будущих педагогов (таблица 1).

Таблица 1

ПОКАЗАТЕЛИ ВЕЛИЧИНЫ ИНДЕКСОВ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (В %)

Показатели по индексам	I _a	I _c	I _o
Высокие	35%	27,5%	25%
Средние	40%	35%	37,5%
Низкие	25%	37,5%	37,5%

Величина индекса I_a (социальная активность) у будущих педагогов чаще всего диагностируется как средняя (40%). При таких показателях социальной активности студенты могут проявлять выраженное стремление к достижению социально-значимых результатов в деятельности, однако их планы не всегда осознанны, что может приводить к «перепадам» активности: в отдельные моменты социально-значимые результаты в деятельности могут не выявляться, т.к. четкая цель не была поставлена. 35% выборки имеют высокие показатели индекса социальной активности I_a, при которых проявляется активное стремление студентов к достижению осознанных и тщательно спланированных личностных и социально значимых результатов в различных сферах деятельности и взаимодействия. 25% выборки имеют низкие показатели индекса социальной активности I_a, при которых не проявля-

ется стремление к достижению социально-значимых результатов в деятельности, планы и цели не осознаются. Так, у будущих педагогов выявляются достаточно высокие показатели социальной активности, что свидетельствует о включенности большинства студентов в социально значимые деятельность и взаимодействия. Такие результаты могут объясняться тем, что в студенческой среде существует множество направлений деятельности творческого, исследовательского, учебно-познавательного и иного характера, в рамках которых возникают различные объединения, способствующие проявлениям активности личности.

Величина индекса социального самоопределения I_c распределилась в выборке студентов-будущих педагогов иначе: преобладающими оказываются низкие показатели индекса (37,5%), при которых не выявляется (или незначительно выявляется) реальная,

фактическая результативность активности студентов (выраженная в конкретных успехах, материальных результатах) в различных сферах социально-значимой деятельности и взаимодействия. 35% выборки имеют средние величины индекса I_c , при которых в отдельных сферах и направлениях деятельности и взаимодействия активность студентов характеризуется как успешная, имеет социально значимые результаты. 27,5% выборки имеют высокие показатели индекса социального самоопределения I_c , при которых отмечаются фактически достигнутые студентами общественно важные успехи и материализованные результаты в процессах обучения, труда и других видов деятельности. Так, индекс социального самоопределения I_c в рассматриваемой выборке будущих педагогов чаще оказывается низким и средним, что свидетельствует о том, что большинство испытуемых, несмотря на выраженную в разной степени активность, фактически в полной мере не достигают поставленных целей. Возможно, такие результаты связаны со сложностями в планировании, в постановке целей, а также со сложностью самой реализации намеченного, в силу чего происходит затруднение социального самоопределения.

Величина индекса социальной ответственности I_o распределилась в выборке студентов-будущих педагогов таким образом, что преобладающими оказываются низкие (37,5%) и средние (37,5%) показатели индекса. При низких показателях индекса социальной ответственности для личности не характерно проявление стремления соответствовать нормам и правилам, общепринятым ценностям и проявлять субъектность в осуществлении деятельности, а интересы коллектива не являются определяющими в принятии решений. Средние показатели индекса социальной ответственности свидетельствуют о том, что при понимании и принятии

общественных норм и правил, ценностей, личность не всегда стремится выполнять взятые на себя обязательства, учитывать интересы коллектива в принятии решений и осуществлении деятельности. Высокие показатели индекса социальной ответственности в рассматриваемой выборке встречаются реже всего (25%). Такие результаты свидетельствуют о выраженном стремлении личности ответственно и добросовестно выполнять взятые на себя обязательства, осуществлять социально значимую деятельность не только с учетом личных интересов, но и с учетом интересов коллектива. В целом, распределение результатов по индексу социальной ответственности в выборке студентов свидетельствует о том, что большинство испытуемых не проявляют выраженного стремления соответствовать нормам и правилам, общепринятым ценностям и проявлять субъектность в осуществлении деятельности, добросовестно и ответственно выполняя взятые на себя обязательства. Такие результаты могут быть обусловлены тем, что в различных видах деятельности и взаимодействия студентов чаще всего каждый нацелен на достижение индивидуально значимых результатов и только в отдельных случаях существует общая, коллективная цель. В силу этого, социальная ответственность как мера субъектного отношения к действительности в рамках достижения интересов коллектива не развивается в полной мере у большинства студентов.

Так, по критериям развития социальной зрелости у студентов-будущих педагогов мы выявили, что для большинства испытуемых характерны высокие и средние показатели социальной активности, низкие и средние показатели социального самоопределения и социальной ответственности. Показатели интегрального индекса социальной зрелости в выборке студентов-будущих педагогов распределились следующим образом (рисунок 1).

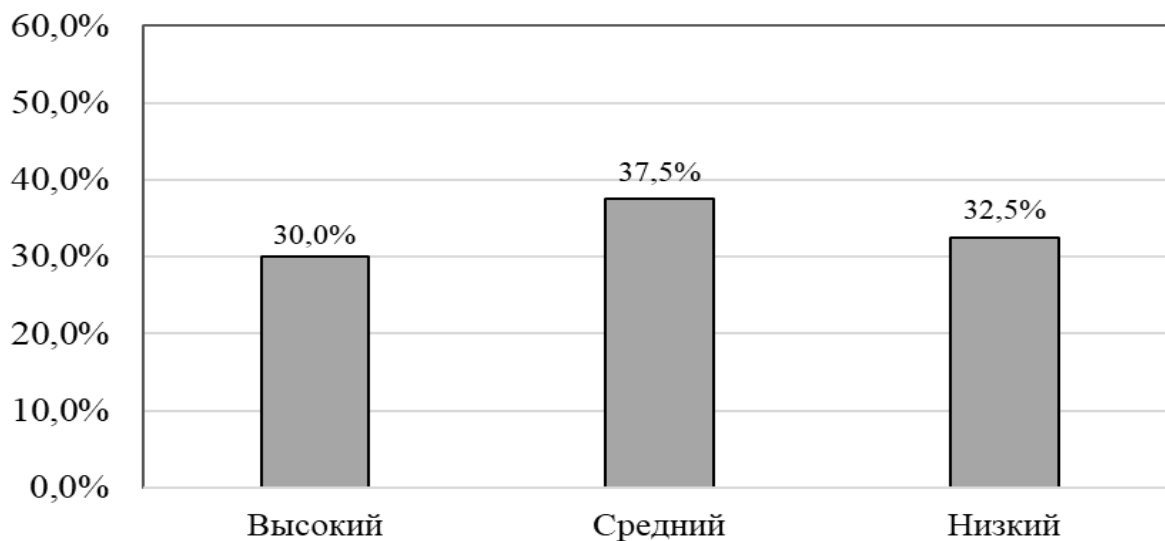


Рисунок 1. Интегральные показатели индекса социальной зрелости в выборке студентов-будущих педагогов

Чаще всего в рассматриваемой выборке будущих педагогов выявляются средние показатели индекса социальной зрелости (37,5%). При таких показателях студенты проявляют недостаточную сформированность социальной активности, социального самоопределения и социальной ответственности. Средний уровень социальной зрелости может проявляться в недостаточной активности в социальной сфере, во взаимодействии с окружающими, в достижении результатов в социально значимой деятельности, отличных от запланированных (менее значимых), в невыраженности стремления к принятию интересов коллектива и учету их в своей деятельности. В целом, при таком уровне можно говорить о том, что основные критерии социальной зрелости проявляются ситуативно.

Низкие показатели индекса социальной зрелости выявляются у 32,5% студентов нашей выборки. При низких показателях социальной зрелости основные критерии оказываются не сформированными, что проявляется в неумении ставить цели и планировать свою деятельность, в неуспешности в основных видах социально значимой деятельности и взаимодействия, в невыраженности стремления к добросовестному и ответственному выполнению взятых на себя обязательств и учету интересов коллектива в своей деятельности. Несформированность социальной зрелости некоторыми исследователями (Ф.Е. Василюк, Н.А. Жесткова, М.Л. Покрасса) описывается через категорию «социальный инфантилизм» и характе-

ризуется, прежде всего, неумением человека принимать на себя ответственность за самого себя, свою деятельность и жизнь в целом.

30% выборки имеют высокие показатели индекса социальной зрелости. При таких результатах можно говорить о том, что социальная активность, социальное самоопределение и социальная ответственность как критерии развития социальной зрелости являются развитыми на высоком и достаточном уровнях. Личность с высоким индексом социальной зрелости характеризуется способностью к целенаправленной, тщательно спланированной активности в социально значимой деятельности и взаимодействии, достигает успехов в различных сферах жизни и деятельности, стремится добросовестно выполнять взятые на себя обязательства, в том числе не только с учетом личных интересов, но и с учетом интересов и целей коллектива.

Так, большинство студентов-будущих педагогов имеют низкие и средние показатели индекса социальной зрелости, свидетельствующие о ее недостаточном развитии. Такие результаты могут объясняться действием различных внутренних (особенности личности, сформированность отдельных параметров социальной зрелости на момент поступления в вуз) и внешних факторов (например, отсутствие целенаправленной работы со студентами по формированию и развитию социальной зрелости и ее отдельных параметров, ограниченность видов и форм социальной активности и др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Касатиков А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества / А. Касатиков, А. Остапенко // Воспитательная работа в школе. – 2007. – № 2. – С. 59-64.
2. Москаленко В.В. Социальная психология: учебник. – К., 2005. – 624 с.
3. Остапенко А.А. Взросление подростков: нарушения и их преодоление // Социальная педагогика. – 2012. – № 5. – С. 35-45.
4. Уледов О.К. Общественная психология и идеология. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 262 с.
5. Уледов О.К. Общественная психология и идеология. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 262 с.
6. Фромм Э. Бегство от свободы / под общ. ред. П.С. Гуревича; пер. Г.Ф. Швейника. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1995. – 256 с.

EXPERIMENTAL STUDY OF INDEX OF SOCIAL MATURE IN STUDENTS

KOSTINA Natalia Ivanovna
Orenburg State Pedagogical University,
Orenburg, Russia

The article presents a study aimed at studying the indicators of the social maturity index among students. The research is based on the Orenburg State Pedagogical University.

Key words: Criteria of social maturity, psychology students, survey method, expert assessment method, indicators of the social maturity index.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

КУДАШЕВА Екатерина Алексеевна
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия

В статье представлено исследование развития психолого-педагогической компетентности родителей младших школьников. Базой для проведения исследования выступает Оренбургский государственный педагогический университет.

Ключевые слова: Психологическая компетентность, педагогическая компетентность, компетентность, младший школьник, родитель, метод экспертной оценки, метод семантического дифференциала.

Проблема развития психологической компетентности родителей на сегодняшний день является актуальной темой для обсуждения. Большую часть времени ребенок находится в школе и дома, поэтому необходимо, чтобы взаимодействие учителей и родителей не противоречило друг другу, поло-

жительно и в полном объеме воспринимались ребенком. Родители, будучи недостаточно осведомленными в вопросах развития и воспитания детей, вынуждены строить предположения и догадки, пользоваться подсказками других людей, которые, иногда, фатально влияют на дальнейшее развитие и по-

строение жизни ребенка. Родители, пытающиеся контролировать каждый шаг, все время ребенка, его действия считают это нормой, но это ошибочное утверждение. Чтобы понять нужно ли вам это все, задайте себе пару вопросов и ответьте на них. Как показывает анализ социологических опросов [1] и практики работы с семьей, со временем родителям свойственно перекладывать основную ответственность за воспитание, заботу о физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей на школу или дошкольное учреждение. Тем временем, исследователями отмечается, что большинство будущих проблем детей начинается как раз-таки с младшего школьного возраста, поскольку родители не ознакомлены с психологическими и возрастными особенностями своего ребенка и тем, как действовать в той или иной ситуации [2].

Психологическая компетентность, по мнению Л.С. Колмогоровой [6], может быть представлена через эффективность, конструктивность деятельности на основе психологической грамотности, т. е. означает эффективное использование знаний, умений для решения задач и проблем, возникающих перед человеком.

Р.В. Овчарова считает, что педагогическая компетентность – это проявляющаяся готовность к педагогической деятельности, определенный набор психологических качеств [9].

Рассмотрев все выше перечисленные определения, мы пришли к выводу о том, что родительская компетентность – это определение совокупности нескольких важных компетентностей родителя, таких как, например, психологическая, педагогическая. Исходя из теоретического анализа проблемы нами было проведено исследование по выявлению уровня психологической компетентности родителей младших школьников. Развитие родительской компетентности происходит в результате проведения с ними тренингов, клубов, семинаров, круглых столов, просвещения. Использование разнообразных форм, методов и приемов как групповой работы, так и индивидуальной. Основой групповой или индивидуальной работы с родителями выбираем идею развития и повышения психологической компетентности родителей младших школьников.

В исследовании принимали участие роди-

тели младших школьников (42 человека). Более полное представление о психологической компетентности связано с решением вопросов о самой структуре. Рассматривали структуру психологической компетентности в своих работах российские психологи Н.В. Кузьмина, Е.А. Овсянникова, Е.О. Смирнова и др. Они же выделяют данные виды компетентности: коммуникативную, интеллектуальную, социально-психологическую компетентность.

Развитие «личностной» позиции у родителей младших школьников выявляется преобладанием последующих психологических условий:

а) у родителей возникнут потребности в понимании своего отношения к ребенку, ставшему школьником;

б) у родителей начнет развиваться понимание нужности в рефлексии, оценке своей позиции по отношению к ребенку в зависимости от успехов и неудач последнего в учебной деятельности.

Важную роль в период младшего школьного возраста ребенка играет особая позиция родителей по отношению к своему ребенку. А именно, личностная, которая и будет заключаться в том, что родитель будет уважать и адекватно относиться к личности ребенка, осознавать всю значимость нормальных и хороших контактов с ребенком, в том момент, когда у ребенка начинается ведущая новая деятельность – учебная. Состояние психологической структуры личностной позиции родителей в сравнении с предметной будет различаться в необходимости переживать успехи ребенка.

Базой исследования была выбрана: Муниципальное общеобразовательное автономное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 87» г. Оренбург, ул. Карпова, д. ½.

Использовались следующие диагностики:

– тест «Детей воспитывают родители. А родителей?» Гирко Инна Ивановна педагог-психолог;

– тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столин.

Количественный анализ исследования по выявлению. Представление о себе как о родителе, может помочь сделать определенные выводы касательно проблем воспитания детей при следующих уровнях:

Уровень	Описание	%
Высокий уровень	Это значит, что ребенок – самая большая ценность в вашей жизни. Ваше стремление понять, узнать его преобладает в большей степени. Проявляете к нему не только уважение, но и работаете по четкому плану действий по воспитанию и развитию.	19,32%
Средний уровень	Забота о ребенке для вас – вопрос первостепенной важности. Порой вы можете прийти к компромиссам. В некоторых моментах вы очень строги, а в других через чур мягки.	80,68%
Низкий уровень	У вас серьезные проблемы с воспитанием ребенка. При рождении любой ребенок действует по одной и той же схеме: кушает, плачет, спит. Чуть позже начинает показывать свой характер, который может проявляться в кризисный период.	0%

Полученные данные позволяют нам отметить, что большинству родителей нужно серьезно задуматься над своим подходом к воспитанию ребенка. Взглянуть со стороны на свое поведение по отношению к ребенку. Как вы ведете себя с ним? Необходимо обобщить результаты исследования. В результате диагно-

стики выявлено, что в экспериментальной группе, в семьях преобладает тип отношения «принятие-отвержение» (100 %), и «отношение к неудачам ребенка» (100 %) что свидетельствует о неэффективных способах взаимодействия родителей со своими детьми. Данные представлены на рисунке 1.



Рисунок 1

Таким образом, мы наблюдаем, что в экспериментальной и контрольной группах большинство родителей используют неэффективные методы взаимодействия. Пред-

ставим сравнительные результаты показателей измерения развития психологической компетентности родителей младших школьников в экспериментальной и контрольной группах.

Исследуемые показатели	Уровни	1 группа (экспериментальная)	2 группа (контрольная)
		До тренинга	После тренинга
Принятие / отвержение ребенка	Высокий	100 %	100 %
	Низкий	0 %	16,66 %
Кооперация	Высокий	90,47 %	90,59 %
	Низкий	9,52 %	33,33 %
Симбиоз	Высокий	71,42 %	50 %
	Низкий	28,57 %	50 %
Контроль	Высокий	92,85 %	90,01 %
	Низкий	7,14 %	52,38 %
Отношение к неудачам ребенка	Высокий	100 %	95,23 %
	Низкий	0 %	4,76 %

Зависимость признаков статистически не значима (вероятность ошибки $p > 0,05$). На основании полученных нами данных, представленных в таблице мы видим, что высокий уровень преобладает у следующих шкал. Родители, набравшие 24-33 бала по шкале принятие / отвержение ребенка – 100%. Объяснить полученный результат можно тем, что свидетельствует о выраженном положительном отношении к ребенку, принятии ребенка таким, какой он есть, родители уважают и признают индивидуальность младшего школьника, одобряют его интересы. Родители, которые набрали высокие баллы поданной шкале проводят много времени со своим ребенком и не жалеют об этом. По шкале кооперация 7-8 баллов – 90,59 %. Объяснить полученный результат можно тем, что признак того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересуется ребенка, высоко оценивает

способности ребенка, поощряет его самостоятельность и инициативу, старается быть на равных с ребенком. По шкале контроль от 3-5 баллов – 90,01%. Объяснить полученный результат можно тем, что средний уровень означает контроль над действиями ребенка – золотая середина между авторитарностью и попустительством. По шкале отношения к неудачам ребенка 1-2 балла – 95,23 %. Объяснить полученный результат можно тем, что взрослый считает неудачи ребенка случайными и верит в него. Низкий уровень сформированности позитивного родительского отношения характеризуется низкими баллами по шкале контроль – 52,38%. Объяснить полученный результат можно тем, что родитель считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу. Общий уровень представления о себе как о родителях представлен на рисунке 2.

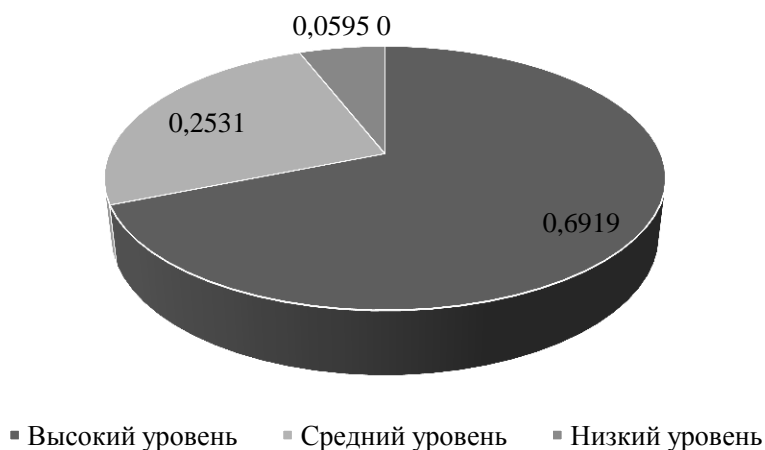


Рисунок 2

Итоговый уровень сформированности психологической компетентности был выявлен путем обобщения количественных и качественных показателей используемых диагностических методик, полученных нами в ходе всего констатирующего эксперимента. К высокому уровню мы отнесли 67,39% родителей. Родители данной группы заинтересованы в успешном воспитании детей, стремятся понять мотивы поступков ребенка, поддерживают его интересы. Умеют строить взаимоотношения с ребенком. Обладают знаниями о психолого-педагогических особенностях младших школьников, методах и приемах их развития и воспитания. К среднему уровню отнесли 17,68% родителей. Они заинтересованы в успешном воспитании детей, но не всегда стремятся понять мотивы поступков ребенка, часто не поддерживают его интересы. Иногда не могут построить взаимоотношения с ребенком. Не обладают достаточными знаниями о психолого-педагогических особенностях младших школьников. К низкому уровню 14,93% родителей. Данные родители не проявляют достаточной заинтересованности в

успешном воспитании детей, не стремятся понять мотивы поступков ребенка, не поддерживают его интересы.

Общий вывод по проведенному исследованию. Таким образом, можно сделать вывод, что в целом, психологическая компетентность у родителей младших школьников не сформирована. Не сформированность психологической компетентности родителей влияет на социализацию личности ребенка. Что повлечет за собой такие проблемы как: снижение успеваемости, отсутствие интереса к обучению, дефицит общения с ребенком может привести к эмоциональной отчужденности, нехватка внутренних и внешних опор, нервозность, плаксивость, отчуждение, неуверенность в собственных силах, серьезные проблемы с адаптацией. Все это в дальнейшем может только ухудшить ситуацию. Поэтому для избежания этого рекомендуем обратиться к следующим рекомендациям. Наши рекомендации помогают и дают возможность всем родителям, у которых имеются проблемы с ребенком, раскрыть и более полно расширить родительский багаж ЗУН.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронникова О.О., Евдокимова М.А. Методические основы организации и проведения программы психолого-педагогической поддержки формирования родительской компетентности // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2018. – № 2. – С. 77-84.
2. Беляева Н.Д., Григорян Е.Н. Актуальные проблемы психологии воспитания. Оценка психолого-педагогической компетентности современных родителей // Всероссийская весенняя психологическая сессия: б. материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 23-27.
3. Гончарова Н.Л. Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме // Сборник научных трудов Сев Кав ГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5.
4. Горлова Е.Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию // Вестник РГГУ. Серия: психология, педагогика, образование. Издательство: Российский государственный гуманитарный университет (Москва). – 2010. – С. 214-224.
5. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука – 2005. – № 3(33). – С. 27-40.
6. Равен Д. Компетентность в современном обществе. – М.: Когито-Центр; 2002. – 394 с.

EXPERIMENTAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

KUDASHEVA Ekaterina Alekseevna
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia

The article presents a study of the development of psychological and pedagogical competence of parents of primary school children. The research is based on the Orenburg State Pedagogical University.

Key words: Psychological competence, pedagogical competence, competence, primary school student, parent, expert assessment method, semantic differential method.

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУВЕРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

КУЗНЕЦОВА Олеся Павловна
студент
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия

В статье раскрывается тема изучения особенностей благополучия подростков при разном уровне суверенности психологического пространства (суверенности личности). Приводятся результаты теоретического анализа субъективного благополучия и его возрастных особенностей в подростковом возрасте, обоснование суверенности как детерминанты благополучия. Описываются результаты эмпирического исследования по изучению особенностей благополучия в группах подростков с разной суверенностью.

Ключевые слова: субъективное благополучие, компоненты благополучия, суверенность психологического пространства личности, старший подростковый возраст.

В последние десятилетия в психологической науке все чаще поднимается вопрос о повышении удовлетворенности жизнью, развитии позитивных оценок окружающей действительности, своего благополучия. С каждым годом желания людей меняются, повышается требовательность к качеству жизни, но не всегда эти желания реализуются, отсюда происходит снижение благополучия, появляются все больше несчастливых, недовольных жизнью людей. Особенно незащищенной в этом плане категорией являются подростки, так как в силу эмоциональной нестабильности пубертатного периода и слабого критического мышления существует риск закрепления у них субъективного неблагополучия, негативных оценок себя и своего окруже-

ния, а также вовлечения в асоциальную деятельность (запрещенные политические движения, радикальные объединения, аутодеструктивные группы смерти и т. п.) [4]. Особую роль для поддержания благополучия играет удовлетворение потребностей подростка, и одной из ведущих является потребность в автономии, в самостоятельности, в суверенности. В связи с этим становится интересным тема изучения особенностей и путей повышения благополучия у суверенных, депривированных и сверх-суверенных подростков.

Изучение субъективного благополучия следует начать с теоретического анализа литературы о данном психологическом феномене, чтобы отделить его от синонимичных понятий.

В психологии чаще всего можно встре-

тить понятия «психологическое благополучие» и «субъективное благополучие».

Психологическое благополучие исследовали такие авторы как Н. Бредберн, К. Рифф. Они отмечали, что под психологическим благополучием следует понимать оценку человека (осознанную и неосознаваемую) своей жизни в целом, которая строится на балансе положительных и отрицательных эмоций и дополняется стремлением лично к самореализации, чувством самооценности. Психологическое благополучие дублирует ценности и установки, принятые в обществе [2; 6].

Субъективное благополучие является более краткосрочным вариантом оценки своей жизни, которое при этом отражает именно субъективный, личный характер счастья и удовлетворения жизнью [1; 7]. Основываясь на позиции отечественных авторов (Е.Е. Бочаровой, М.В. Соколовой), можно утверждать, что субъективное благополучие как осознанная оценка актуального состояния («как я себя ощущаю здесь и сейчас») скорее является преломлением социальных и культурных тенденций, образцов и несет субъектный характер.

Другими словами, психологическое благополучие выступает как сложное личностное образование, выражающее как осознаваемые, так и не осознаваемые оценки актуальной ситуации, длительное и устойчивое во временной перспективе и дублирующее принятые в обществе ценности. В то время как субъективное благополучие – это скорее актуальное краткосрочное состояние, состоящее из личных, осознаваемых оценок, складывающееся под субъективным восприятием.

Обобщая вышесказанное, отметим, что для нас особый интерес представляет именно субъективное благополучие как хорошо осознаваемая, личная оценка своего актуального состояния, понимание своего благополучия «здесь и сейчас», так как позитивный характер этой субъективной оценки может способствовать благополучному переживанию подросткового кризиса, разрешению актуальных трудностей подростка на основе его ценностей.

При изучении субъективного благополучия наиболее полной нам показалась концепция Э.М. Чепрасовой. Она определяет этот феномен как сложное психологическое образова-

ние, содержательно представленное субъективной оценкой счастья и собственного благосостояния в целом, удовлетворенностью, аффективным балансом (отношением положительных и негативных эмоций, складывающегося на протяжении жизни), осмысленностью жизни, которое влияет на все сферы жизнедеятельности личности [9].

Субъективное благополучие в подростковом возрасте имеет ряд особенностей. Так, например, известно, что ведущим видом деятельности в этом возрасте является общение со сверстниками, именно в рамках этой деятельности происходит личностное становление подростков, формируются ценностные ориентации, предпочтения и привычки, а также уточняется самооценка, отношение к себе. Субъективное благополучие подростков также зависит от успешности отношений со сверстниками, от социального статуса ребенка в референтной группе друзей. Так, доказано, что чем шире контакты подростка, чем больше удовлетворены его потребности в общении, тем больше он ощущает свою жизнь как многообразную, наполненную, ценную, следовательно, индекс его субъективного благополучия повышается [3; 4].

Также тенденцией подросткового периода является формирование рефлексии, которая, в отличие от младшего школьного возраста, приобретает характер личностной. Теперь рефлексия сопряжена не столько с учебными делами и действием самооценивания, сколько с самоанализом своего внутреннего мира и с осознанием своих личностных качеств. Подросток уже может соотнести Я-реальное и Я-идеальное, сопоставить свои притязания с возможностями и скорректировать их. Высокие рефлексивные способности, самоанализ и самопознание позволяют оценить свою жизнь как неблагополучную или не совсем благополучную, понять причины этого и затем начинать искать пути выхода из кризисной ситуации [3]. Однако, не всякая рефлексия способствует росту благополучия. Как утверждают исследования Э.М. Чепрасовой, считают себя благополучными те подростки, которые меньше занимаются «самокопанием», и у которых не так сильно выражена интроспективная рефлексия (направленная на

себя). При ее сильной выраженности можно наблюдать занижение самооценки, негативное восприятие себя, и как следствие – падение оценки субъективного благополучия на всех уровнях [8].

Благополучие подростков во многом определяется тем, насколько удовлетворены основные потребности этого возраста. Так, известно, что центральное новообразование подросткового периода – чувство взрослости – приводит к естественному росту потребности в автономии, самостоятельности, независимости своих привычек, предпочтений, образа жизни от указаний взрослых. От того, насколько родители и учителя последовательно расширяют сферу самостоятельности подростка, от того, насколько уважительно они относятся к его автономии, к его «взрослой» жизни, зависит общий эмоциональный фон, оценка своей удовлетворенности, самоотношение подростка, а значит – и его субъективное благополучие [3]. Понятие, которое отвечает за выражение личной свободы, за самоощущение человека и его принадлежности в окружающем его психологическом пространстве, за построение личных границ в общении с другими людьми – в психологии называют суверенностью личности или суверенностью психологического пространства личности.

Феномен суверенности в психологии изучался С.К. Нартовой-Бочавер, которая с позиции субъектно-средового подхода изучала суверенность психологического пространства личности, определяла ее на разных возрастных этапах и выделила ее структурные компоненты. Именно на точку зрения данного автора мы будем опираться при рассмотрении суверенности личности как детерминанты субъективного благополучия подростков.

С точки зрения С.К. Нартовой-Бочавер, суверенность личности (суверенность психологического пространства личности, что с позиции субъектно-средового подхода является синонимичными понятиями) – это личностное качество, ответственное за достижение независимости и автономии, защиту своих границ и регуляцию отношений с другими личностями [5].

В процессе развития суверенности – суверенизации личности – выделяют три уровня:

высокий, средний и низкий. Средняя суверенность отличается умением отстаивать свое «Я», при этом сохраняя адекватную проницаемость личных границ и обеспечивая взаимобмен информацией и ценностями с окружающим миром. Это является наиболее благоприятным вариантом развития личности. Высокая или сверх-суверенность характеризует человека с ригидностью личных границ, невозможностью принять чужую точку зрения, поддержанием только своих взглядов и ценностей. Низкая суверенность, или депривированность, напротив, отождествляется с полной зависимостью от других людей, высокой степенью подчиняемости и неспособностью защитить свое «Я» и все, что ценно личности. Считается, что высокая и низкая суверенность являются крайними вариантами суверенизации, неблагоприятно влияющими на самоидентификацию себя (как отдельной личности и как части социума), на общение с взрослыми и сверстниками [5].

Вышесказанное позволяет предположить, что субъективное благополучие будет отличаться у подростков с разным уровнем суверенности личности, так как установлению благополучия будут помогать умение защищать свои личные границы, и при этом выстраивать адекватные отношения с окружающими.

Для проверки данного предположения было проведено эмпирическое исследование субъективного благополучия и суверенности личности подростков. Применяемые методики: «Субъективное благополучие подростков» Э.М. Чепрасовой и «Суверенность психологического пространства-2010» С.К. Нартовой-Бочавер.

В выборке исследования вошли старшие подростки в количестве 64 человек, в возрасте 14-16 лет. Выбор именно старших подростков объясняется повышением значимости суверенности к концу подросткового периода. К 15-16 годам увеличивается потребность в автономии от взрослых, закрепляются определенные ценности и установки, привычки и вкусы в одежде и в музыке (в отличие от младшего подросткового этапа, когда ценностная сфера регулярно меняется, а взгляды только устанавливаются).

Результаты субъективного благополучия подростков представлены в таблице 1.

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ

Общий уровень субъективного благополучия старших подростков	%
Высокий	31%
Средний	39%
Низкий	30%

Как видно из таблицы, при оценке общего уровня благополучия преобладали средние показатели (39%). Для этих подростков свойственно фрагментарное удовлетворение (от каких-то определенных сфер), эмоциональное непостоянство (выраженность то негативных, то позитивных состояний), умеренная актив-

ность в поведении. Проблемы у них отсутствуют, но и о полном эмоциональном и поведенческом комфорте говорить нельзя. Группы детей с высоким и низким благополучием почти равны (31% и 30% соответственно).

Также нами проводилось исследование суверенности личности (таблица 2).

Таблица 2

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СУВЕРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Общий уровень суверенности личности (психологического пространства)	%
Высокий	33%
Средний	42%
Низкий	25%

Проведенное исследование показывает, что суверенность личности у опрошенных подростков выражена на трех уровнях суверенности: высокий (33%), средний (42%) и низкий (25%). Самой многочисленной оказалась группа с умеренной или нормальной суверенностью: такие подростки отличаются суверенным психологическим пространством, они умеют его защищать и контролировать, умеют устанавливать верную психологическую дистанцию по отношению к окружающим, не испытывают ущемления со стороны взрослых, могут противостоять разрушающим влияниям извне. Подростки, у которых наблюдаются высокие значения суверенности психологического пространства личности, отличаются усиленной прочностью границ – они тяжело принимают чужое мнение, и напротив, нередко сами

нарушают границы других людей, усиленно отстаивают свою правоту, независимость. Подростки с низкой суверенностью, напротив, легко становятся жертвами чужого вторжения, они неспособны устанавливать верную психологическую дистанцию по отношению к угрожающим явлениям, легко поддаваясь критике извне и меняя себя, они часто испытывают собственное бессилие в попытке отстоять свои увлечения, предпочтения и взгляды.

Далее была предпринята попытка изучения уровневых особенностей субъективного благополучия в группах респондентов с разной суверенностью. Для этого полученные данные прошли статистическую обработку с помощью непараметрического критерия различий U-Манна-Уитни. В итоге мы получили следующие данные, представленные в таблице 3.

РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СУВЕРЕННОСТЬЮ

Общее субъективное благополучие	Между группами со средней и высокой суверенностью		Между группами со средней и низкой суверенностью		Между группами с высокой и низкой суверенностью	
	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p
	224	незначимо	132,5	0,05	106	0,05

Средний уровень суверенности, который считается наиболее оптимальным для развития личности, не характеризуется какими-либо различиями в благополучии по сравнению с высокой суверенностью. Следовательно, субъективное благополучие и его показатели у высоко и среднесуверенных старших подростков одинаковое. Отсюда можно предположить, что высокая суверенность не оказывает негативное влияние на благополучие. Вероятно, при высокой ригидности своих предпочтений и взглядов и стремлении подростка никого не допускать до проникновения в свой внутренний мир также успешно могут быть реализованы его потребности в самостоятельности и автономии. При этом сохраняется постоянство его психологического пространства, увеличивается важность его как единственного автора этого пространства («только я решаю, как мне жить»).

В то же время, среднесуверенные подростки отличаются большим благополучием по сравнению с низкой суверенностью (с достоверностью 0,05). Следовательно, для укрепления чувства удовлетворенности и счастья подростку необходим умеренный контроль со стороны и минимальные вторжения взрослых. Тогда полная несамостоятельность и ведомая позиция, свойственная для низкой суверенности, мешает достижению благополучия.

Заметим также, что для высоко суверенных подростков также характерен высокий уровень благополучия, выше, чем для респондентов с низким уровнем суверенности (с достоверностью 0,05). Несмотря на то, что и тот, и другой вариант формирования суверенности по теории С.К. Нартовой-Бочавер является неблагоприятным для личности, все же при высокой степени защиты своих лич-

ных границ вероятность чувствовать себя благополучно выше, чем при слабости границ и регулярных вторжениях в психологическое пространство личности. Возможно, именно низкий суверенитет своих личных границ, невозможность защищать свои вкусы и предпочтения, свое личное пространство и привычки является негативным явлением для общего благополучия подростка, а также для его удовлетворенности жизнью, эмоционального комфорта и стратегий поведения. Это может быть связано с особой чувствительностью подростков к вторжению в личное пространство, к критике и ограничениям в адрес своего «личного». Низкая суверенность мешает реализовывать стремление к автономии, а значит, оставляет нерешенными потребности в самостоятельности, которые и снижают субъективное переживание благополучия и удовлетворенности.

Таким образом, нам удалось получить следующие особенности субъективного благополучия подростков с разной суверенностью. Среднесуверенные и высокосуверенные подростки значительно благополучнее, чем подростки с низким суверенитетом личности. Это еще раз подтверждает наше предположение о влиянии целостности личных границ на удовлетворение жизнью, на субъективное восприятие мира. Полученные результаты смогут помочь практическим психологам лучше понять причины неблагополучия подростков, определить, насколько удовлетворены потребности подросткового возраста в автономии и самостоятельности, а также выстроить пути психологической (консультационной и коррекционно-развивающей) работы с обучающимися 8-9 классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочарова Е.Е. О субъективном благополучии личности в аспекте социально-психологической адаптации // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2009. – № 2. – С. 16-22.
2. Бредберн Н. Структура психологического благополучия. – Чикаго: Изд-во Альдин, 1969. – 320 с.
3. Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия / под ред. И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, В.В. Зацепина. – М.: Academia, 2018. – 256 с.
4. Елисеева О.А. Субъективное благополучие подростков в образовательных средах с разным уровнем психологической безопасности: автореферат дис. ... канд. психол. наук – М., 2011. – 23 с.
5. Нартова-Бочавер С.К. Психология суверенности: десять лет спустя. – М.: Смысл, 2017. – 200 с.
6. Рифф К. Структура психологического благополучия // Журнал персональной и социальной психологии. – 1995. – № 69. – С. 719-727.
7. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1996.
8. Чепрасова Э.М. Взаимосвязь субъективного благополучия и рефлексии в подростковом и юношеском возрасте // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2018. – № 2. – С. 13-22.
9. Чепрасова Э.М. Инструмент исследования структуры субъективного благополучия подростков // Национальное здоровье. – 2019. – № 3. – С. 113-119.

**SUBJECTIVE WELL-BEING OF TEENAGERS
WITH DIFFERENT LEVELS OF PERSONAL SOURCE**

KUZNETSOVA Olesya Pavlovna
student
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia

The article reveals the topic of studying the characteristics of the well-being of adolescents at different levels of sovereignty of the psychological space (sovereignty of the individual). The article presents the results of a theoretical analysis of subjective well-being and its age characteristics in adolescence, substantiation of sovereignty as a determinant of well-being. The article describes the results of an empirical study of the characteristics of well-being in groups of adolescents with different sovereignty.

Key words: subjective well-being, components of well-being, the sovereignty of the psychological space of the individual, senior adolescence.

РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КУЗЬМЕНКОВА Ольга Валентиновна

кандидат психологических наук, доцент, руководитель Института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия

В статье представлено исследование возможностей развития регулятивных учебных действий в рамках внеурочной деятельности. Регулятивные учебные действия рассматриваются в составе универсальных учебных действий. Сначала анализируются результаты, полученные при эмпирическом измерении состава регулятивных учебных действий у обучающихся. Затем описываются возможности формирования регулятивных учебных действий во внеурочной работе посредством проектной и исследовательской форм. Итогом статьи представлены результаты, подтверждающие результативность внеурочной деятельности, нацеленной на формирование регулятивных учебных действий при переходе от первой ко второй ступени основного образования.

Ключевые слова: универсальные учебные действия (УУД), регулятивные действия, внеурочная деятельность, проектная и исследовательская формы работы.

С момента внедрения Федерального государственного образовательного стандарта основного образования второго поколения (ФГОС ОО ВП) система школьного образования претерпела значительные преобразования. В содержании стандарта сформулированы требования к результатам обучения, в состав которых включены предметные, метапредметные и личностные результаты. Анализ образовательной практики показывает, что наиболее значительные трудности вызывает развитие у обучающихся метапредметных результатов, подразумевающих овладение ими межпредметными понятиями и универсальными учебными действиями (УУД). Следует отметить, что решение данной образовательной задачи, как правило, активно ведется в рамках урочной деятельности, в то время как внеурочная деятельность задействуется незначительно. Вместе с тем условия внеурочной деятельности позволяют преодолеть многие ограничения учебных занятий (временную, пространственную, деятельностную и пр.) и предоставляют более широкие возможности развития метапредметных результатов у обучающихся.

В нашей статье презентуются результаты проведенного нами исследования УУД у обучающихся при переходе от первой ко второй ступени основного образования. Исследование было нацелено, во-первых, на

эмпирическое изучение УУД на примере регулятивных учебных действий, сформировавшихся у обучающихся к концу 4-го класса, и, во-вторых, на анализ возможностей развития этих действий во внеурочной учебной деятельности.

В психологической науке содержательно определено понятие «учебные действия» (В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.), экспериментально исследованы процессы усвоения научных понятий, зависящих от внутренних действий и способов учебной работы (В.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец и др.), на идеях системно-деятельностного подхода выстроена концепция универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). В широком контексте понятие «универсальные учебные действия» (УУД) предполагает умение учиться, означающее способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком, собственно психологическом содержании УУД определяется как совокупность способов действия и навыков учебной работы, которые обеспечивают обучающемуся возможность самостоятельного усвоения нового опыта.

В составе УУД психологи исследуют регулятивные учебные действия как действия, обеспечивающие самоуправление познавательной и учебной деятельностью, а также умение организовывать любую деятельность человека. В концепции учебных действий описывается вариативность регулятивных действий в целостной структуре учебной деятельности (И.И. Кондратьева, С.В. Ушнев, Э.А. Фарапонова и др.), выделена функция регулятивных действий, заключающаяся в организационном обеспечении учебной деятельности (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов, Н.Г. Салмина и др.), определен компонентный состав регулятивных действий, в который входят целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценка, коррекция (А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова и др.). По мнению большинства исследователей регулятивные действия являются важной составляющей универсальных учебных действий обучающихся,

т. к. обеспечивают организацию их учебной деятельности.

Наше экспериментальное исследование проводилось в три этапа: эмпирический, формирующий и контрольный.

На эмпирическом этапе у обучающихся измерялись показатели уровня развития регулятивных УУД. Средства реализации этапа: метод экспертной оценки («Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников» блок оценки «Организационные умения и навыки (регулятивные УУД)» М. Ступницкой), метод опроса («Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова), математико-статистический метод (непараметрический критерий различий U-Манна-Уитни).

По результатам полученных нашей выборке обучающихся эмпирических данных были проанализированы средневывборочные значения (по интегральным стэновым показателям) и построен профиль регулятивных УУД (рисунок 1).

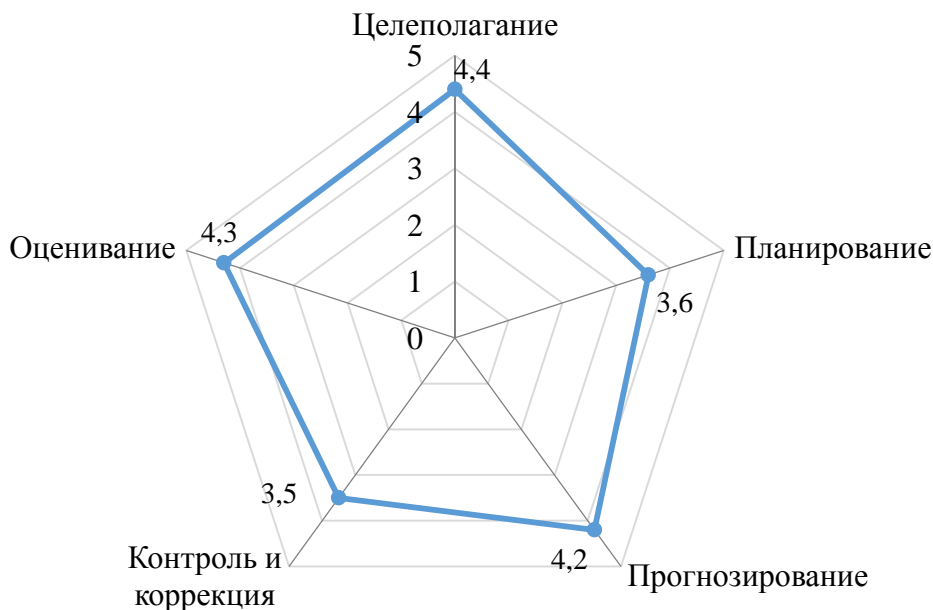


Рисунок 1. Профиль развития регулятивных УУД для выборки обучающихся второй ступени основного образования

На профиле можно отчетливо видеть, что действия целеполагания, прогнозирования и оценивания в нашей выборке являются более развитыми (средние значения попадают в диапазон среднего уровня – 4-6 стэнов), то-

гда как действия планирования, контроля и коррекции являются, напротив, наименее развитыми в ряду прочих показателей (средние значения попадают в диапазон низкого уровня – до 4 стэнов). Это означает, что на

этапе формирования необходимо акцентировать внимание на развитии действий планирования, контроля и коррекции.

При переходе к формирующему этапу исследования в составе выборки были выделены контрольная (32 чел.) и экспериментальная (32

чел.) группы, не имеющие статистически достоверных различий в уровне показателя развития регулятивных УУД в целом и по отдельным компонентам (по U-Манна-Уитни). Статистические основания для формирования двух групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

**РАЗЛИЧИЯ В ПОКАЗАТЕЛЯХ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД
В КОНТРОЛЬНОЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ГРУППАХ
НА КОНСТАТИРУЮЩЕМ ЭТАПЕ ЭКСПЕРИМЕНТА**

Регулятивные УУД	U _{эмп}	Значимость (p*)
Целеполагание	412	Незначимо
Планирование	521	Незначимо
Прогнозирование	396,5	Незначимо
Контроль и коррекция	400	Незначимо
Оценивание	482,5	Незначимо
Уровень развития регулятивных УУД (интегральный показатель)	479,5	Незначимо

*При $n_1=32$, $n_2=32$ $U_{кр}=389$ для $p \leq 0,05$, $U_{кр}=338$ для $p \leq 0,01$

В экспериментальной группе была реализована программа развития регулятивных универсальных учебных действий обучающихся во внеурочной деятельности. Именно во внеурочной деятельности обучающимся предоставляется больше самостоятельности в выборе занятий, самоорганизации. В качестве форм развития регулятивных УУД были выбраны проектно-исследовательская деятельность. На наш взгляд, в данных видах деятельности у обучающихся в большей степени актуализируется самостоятельность, необходимость в которой возникает на всех этапах их осуществления – от первоначальной идеи, замысла, через задействование целеполагания и планирования, к достижению результата, подлежащего самостоятельной оценке.

После окончания реализации программы

проводилась повторная диагностика показателей развития регулятивных УУД в контрольной и экспериментальной группах для оценки результативности проведенной работы. На контрольно-оценочном этапе уровневые показатели развития регулятивных УУД между группами стали различаться, что также подтвердила математико-статистическая оценка различий (таблица 2).

Из данных таблицы 1 можно видеть, что, в сравнении с констатирующим этапом эксперимента, по результатам контрольно-оценочного этапа стали проявляться очевидные различия в показателях регулятивных УУД у испытуемых контрольной и экспериментальной групп. Полученные результаты проиллюстрированы на профилях, построенных на основании средневывборочных значений по интегральным стеновым показателям (рисунок 2).

Таблица 2

**РАЗЛИЧИЯ В ПОКАЗАТЕЛЯХ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД
В КОНТРОЛЬНОЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ГРУППАХ
НА КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОМ ЭТАПЕ ЭКСПЕРИМЕНТА**

Регулятивные УУД		Контрольная группа	Экспериментальная группа	Различия (U _{эмп} (p)*)
Целеполагание	Высокая	25%	34,4%	288 (0,01)
	Средняя	43,8%	50%	
	Низкая	31,2%	15,6%	
Планирование	Высокая	15,6%	40,6%	254,5 (0,01)
	Средняя	43,8%	34,4%	
	Низкая	40,6%	25%	
Прогнозирование	Высокая	25%	34,4%	371 (0,05)
	Средняя	40,6%	50%	
	Низкая	34,4%	15,6%	
Контроль и коррекция	Высокая	21,8%	34,4%	295 (0,01)
	Средняя	43,8%	40,6%	
	Низкая	34,4%	25%	
Оценивание	Высокая	21,8%	34,4%	318,5 (0,01)
	Средняя	43,8%	40,6%	
	Низкая	34,4%	25%	
Уровень развития регулятивных УУД	Высокий	21,8%	34,4%	272,5 (0,01)
	Средний	43,8%	40,6%	
	Низкий	34,4%	25%	

*При n₁=32, n₂=32 U_{кр}=389 для p≤0,05, U_{кр}=338 для p≤0,01

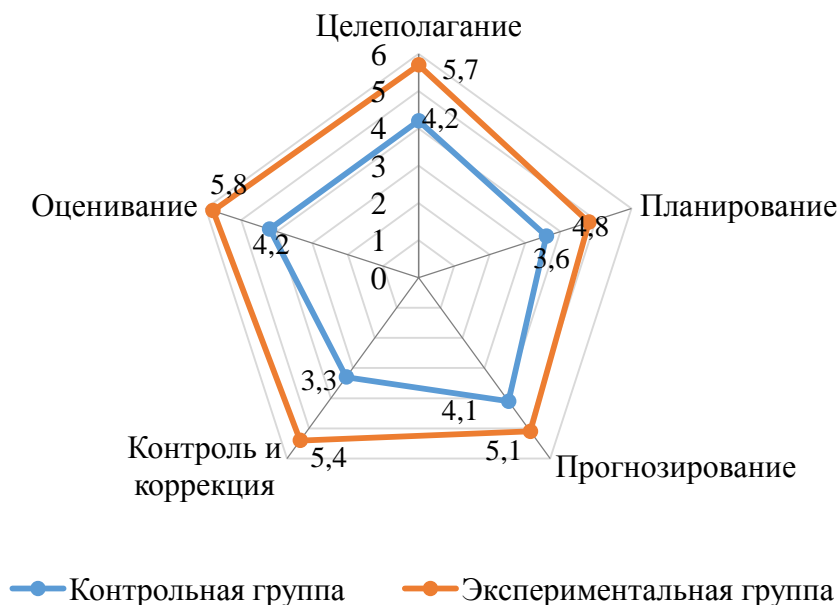


Рисунок 2. Сравнение профилей развития регулятивных УУД в контрольной и экспериментальной группах (контрольно-оценочный этап эксперимента)

Подводя итог, можно сказать, что при переходе от первой ко второй ступени основного образования воспитательная работа, направленная на формирование регулятив-

ных Универсальных учебных действий и реализуемая в форме проектно-исследовательской деятельности, дает положительный развивающий эффект.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Академия, 2007. – 528 с.

DEVELOPMENT OF REGULATORY LEARNING ACTIONS IN STUDENTS IN OUT-OF-LEARNING ACTIVITIES

KUZMENKOVA Olga Valentinovna

PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Institute of Pedagogy and Psychology
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia

The article presents a study of the possibilities for the development of regulatory educational actions in the framework of extracurricular activities. Regulatory learning activities are considered as part of universal learning activities. First, the results obtained in the empirical measurement of the composition of regulatory educational actions in students are analyzed. Then the possibilities of forming regulatory educational actions in extracurricular work through project and research forms are described. As a result of the article, the results are presented that confirm the effectiveness of extracurricular activities aimed at the formation of regulatory educational actions during the transition from the first to the second stage of basic education.

Key words: universal learning actions (ULE), regulatory actions, extracurricular activities, design and research forms of work.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ОТДЕЛЬНОГО ПРОЖИВАНИЯ ОТ РОДИТЕЛЕЙ

ЛЕГОМИНОВА Полина Сергеевна

студентка 4 курса

Институт педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия

В статье рассматривается проблема влияния стажа отдельного проживания от родителей на целостное развитие личностной зрелости студентов. Автор проанализировал результаты исследования содержательных особенностей личностной зрелости студентов с разным стажем отдельного проживания от родителей и пришел к выводу, что сам стаж не является важным условием целостного развития личностной зрелости.

Ключевые слова: личностная зрелость, содержательные характеристики личностной зрелости, содержательные особенности личностной зрелости, стаж отдельного проживания, сепарация.

Студенты, как часть молодежи, являются особенной социальной группой, характеризующейся отличительным стилем жизни

и труда, поведением, психологией и системой ценностных ориентаций. Данная социальная группа обязана принимать активное

участие в решении ряда политических, экономических и социальных вопросов. По этому, у общества есть определенные ожидания, оформившиеся в конкретный эталон молодого человека. Целостная личностная зрелость студентов является одной из основных составляющих этого эталона. Однако в нашей стране существует тенденция к развитию личностной незрелости среди молодежи. Одним из проявлений этой тенденции является тот факт, что около 18% мужчин и 14% женщин в возрасте от 25 до 29 лет продолжают поддерживать иждивенческую позицию, проживая со своими родителями [2].

В культурно-историческом подходе Л.С. Выгодский обозначает зрелую личность как усваивающую ценности, активную, трудолюбивую, способную к развитию психических функций в онтогенезе [1].

По мнению В.Н. Слободчикова главным критерием личностной зрелости являются развитые ценностные ориентации, благодаря которым личность способна свободно и творчески определять свое место в обществе. Также личность способна совершать самостоятельные действия и принимать ответственность за последствия этих действий, тем самым определяя способ своей жизни и деятельности [4].

П.М. Якобсон определял личностную зрелость как достижение человеком определенного уровня развития сознания, на котором личность осознает ответственность за себя и свою жизнь, находит собственный смысл жизни и умеет создавать положительные отношения с окружающими людьми [5].

Говоря об отдельном проживании от родителей как об условии формирования личностной зрелости студентов, можно заметить, что в психологической науке исследования по данной теме посвящены процессу сепарации. Сепарация (от лат. «separates» – «отдельный») заключается в отделении, в рамках межличностных отношений – отдалении от человека, к которому испытываешь доверительное отношение. В нашем случае, это отделение ребенка от родительской семьи, и его психологическое становление зрелой и независимой личностью [3].

Так, можно сделать вывод, что существует большое количество исследований, посвященных процессу сепарации или сепара-

ционному стажу. При этом, работ, рассматривающих фактический стаж отдельного проживания от семьи как условие развития личностной зрелости крайне мало.

С целью определения основных содержательных характеристик личностной зрелости мы изучали различные психологические подходы (междисциплинарный, системный, личностный, психоаналитический, культурно-исторический, гуманистический и т. д.) и характеристики личностной зрелости, выделенные представителями этих подходов. Нами был проведен контент-анализ, с помощью которого были определены наиболее часто встречаемые характеристики: самоактуализация, развитые личностные ценности, мировоззрение (отношение к окружающим людям), автономность, ответственность, самопонимание и планомерность (умение планировать свою жизнь).

Таким образом, под содержательными особенностями личностной зрелости мы понимаем интегральную совокупность ее взаимосвязанных содержательных характеристик и их уровень развития.

Существуют определенные трудности диагностики особенностей содержания личностной зрелости, которые объясняются недостаточным целостным диагностическим инструментарием. Однако, эта диагностика все равно остается востребованной, т. к. дает личностную характеристику на наиболее активную группу населения, представляющую определенную ценность для общества.

Все вышесказанное определило проблему нашего исследования – изучение содержательных особенностей личностной зрелости студентов с разным стажем отдельного проживания от родителей.

Наше исследование было проведено на базе «Оренбургского государственного педагогического университета» города Оренбурга на факультете дошкольного и начального образования. В исследовании приняло участие 60 студентов. Девятнадцать студентов со второго курса учатся по профилю «Русский язык и начальное образование», двадцать один студент с третьего курса обучаются по профилю «Дошкольное и начальное образование» и 20 студентов 4 курса, обучаются по профилю «Начальное образование и английский язык».

Исследование проводилось с помощью трех методик: модифицированная диагностика самоактуализации личности «Опросник СА-МОАЛ» (А.В. Лазуркин в адаптации Н.К. Калининой); тест «Экспресс диагностика ответственности» под авторством В.П. Прядина; опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандрикова.

Вся исследуемая выборка разделена на пять групп, в зависимости от того стажа отдельного проживания от семьи, который был указан студентами в индивидуальных бланках.

Группы были обозначены следующим образом:

– «Группа 0» – студенты, проживающие совместно с родителями, т. е. имеющие нулевой стаж отдельного проживания;

– «Группа 0-2» – студенты, проживающие отдельно от родителей в пределах двух лет;

– «Группа 2-3» – студенты, проживающие отдельно от родителей от 2-х до 3-х лет;

– «Группа 3-4» – студенты, проживающие отдельно от родителей от 3-х до 4-х лет;

– «Группа 4 и более» – студенты, проживающие отдельно от родителей 4 года и более.

Проанализировав результаты исследования, мы пришли к выводу, что содержательными особенностями личностной зрелости студентов для каждой из групп является следующее:

1. Для первой группы – наиболее слабо развиты автономность (25%) и самопонимание (19%), наиболее распространенными со средним уровнем являются ответственность (88%) и мировоззрение (75%). Лучше всего развиты самопонимание (31%) и планомерность (38%). Студенты данной группы характеризуются тем, что достаточно независимы от мнений окружающих. При этом значимая часть студентов не способна дифференцировать свои чувства и эмоции, но еще одна значимая часть студентов напротив, хорошо понимают свои желания и потребности. Большинство студентов не имеют устойчивого основания для создания гармоничных и доброжелательных отношений. Также многие студенты не всегда готовы брать ответственность за свои поступки, но умеют планировать свою деятельность.

2. Для второй группы – наиболее слабо развиты стремление к самоактуализации (22%) и самопонимание (22%), наиболее

распространенными со средним уровнем являются личностные ценности (78%), мировоззрение (78%) и автономность (78%). Лучше всего развиты стремление к самоактуализации (33%) и самопонимание (33%). Студенты данной группы характеризуются тем, что одна часть студентов желает заниматься саморазвитием, умеет дифференцировать свои чувства и эмоции, а другая часть, наоборот не стремится к саморазвитию и не понимает своих желаний и потребностей. Студенты не обладают устойчивым основанием для проявления симпатии и дружелюбности по отношению к окружающим. Также они не всегда способны отстаивать собственное мнение и принимать самостоятельные решения.

3. Для третьей группы – наиболее слабо развитой характеристикой личностной зрелости являются мировоззрение (30%). Наиболее распространенными со средним уровнем являются автономность (70%), ответственность (70%) и личностные ценности (80%). Лучше всего развиты стремление к самоактуализации (20%), планомерность (20%), самопонимание (20%) и автономность (20%). Студенты данной группы характеризуются тем, что студенты не готовы к созданию доброжелательных отношений. Часть студентов достаточно независима от мнений окружающих, однако большинство студентов не всегда способны отстаивать собственное мнение. Студенты стремятся к саморазвитию, умеют планировать свою деятельность и умеют дифференцировать свои чувства и эмоции. Большинство студентов не всегда готово брать на себя ответственность и иногда могут игнорировать ценности самоактуализирующейся личности.

4. Для четвертой группы – наиболее слабо развиты планомерность (18%) и автономность (18%). Наиболее распространенными со средним уровнем являются планомерность (79%), стремление к самоактуализации (82%), личностные ценности (91%), мировоззрение (82%) и самопонимание (82%). Лучше всего развиты ответственность (46%) и автономность (37%). Студенты данной группы характеризуются тем, что не умеют планировать свою деятельность, но способны брать ответственность за свои поступки. Одна часть студентов зависима от своих близких, другая часть наоборот, достаточно независима. Наибольшее число сту-

дентов редко стремиться к саморазвитию, не всегда понимает свои желания и потребности, иногда отрицает ценности самоактуализирующейся личности и не всегда может действовать по плану.

5. Для пятой группы – наиболее слабо развиты стремление к самоактуализации (29%), планомерность (29%), ответственность (36%) и мировоззрение (29%). Наиболее распространенными со средним уровнем являются стремление к самоактуализации (72%), ответственность (64%) и самопонимание (79%). Лучше всего развиты личностные ценности (29%). Студенты данной группы характеризуются тем, что значимая часть студентов не желают заниматься саморазвитием, не желают брать на себя ответственность, не умеют планировать свою деятельность и не готовы к созданию доброжелательных отношений с окружающими людьми. При этом студенты разделяют такие ценности, как любовь, истина, добро и т. д. Большинство студентов не всегда готово брать на себя ответственность, редко стремятся к саморазвитию и не всегда осознают собственные желания и потребности.

С помощью расчетов непараметрического критерия различий U-Манна-Уитни мы по-

пробовали выявить различия в сформированности содержательных характеристик личностной зрелости студентов между выделенными нами группами. Из семидесяти случаев только пять показали статистически значимые различия. Так, сравнение данных в пяти группах показывает, что наибольшее различие по показателю «стремление к самоактуализации» существует между четвертой и пятой группой. В четвертой группе данный показатель значительно развит, чем в пятой. Существуют значительные различия по показателю «Личностные ценности» между первой и третьей, а также третьей и четвертой группой. В четвертой группе этот показатель более развит, чем в первой, а в первой группе лучше, чем в третьей. По показателю «ответственность» существуют большие различия между первой и пятой и четвертой и пятой группами. В четвертой группе данный показатель развит лучше, чем в пятой, ответственность в первой группе также лучше развита, чем в пятой.

Также нами был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена с целью изучения личностной зрелости студентов как интегрального качества личности (таблица 1).

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОРРЕЛЯЦИОННЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ОТДЕЛЬНОГО ПРОЖИВАНИЯ ОТ РОДИТЕЛЕЙ

Группы	Корреляционные связи между содержательными характеристиками личностной зрелости
Группа 1	Выявлена положительная связь (на 0,1% уровне) между стремлением к самоактуализации и автономностью.
Группа 2	Выявлена положительная корреляционная связь (на 0,1% уровне) между планомерностью и ответственностью. Также существуют положительные корреляционные связи (на 0,5% уровне) между стремлением к самоактуализации и личностными ценностями, и стремлением к самоактуализации и самопониманием.
Группа 3	Выявлена положительная корреляционная связь (на 0,5% уровне) между личностными ценностями и мировоззрением. Также есть положительная корреляционная связь (на 0,5% уровне) между стремлением к самоактуализации и самопониманием и стремлением к самоактуализации и ответственностью.
Группа 4	Выявлена положительная корреляционная связь (на 0,1% уровне) между стремлением к самоактуализации и автономностью. Также существует положительная корреляционная связь (на 0,5% уровне) между личностными ценностями и автономностью.
Группа 5	Выявлена положительная связь (на 0,1% уровне) между стремлением к самоактуализации и автономностью.

Данные результаты свидетельствуют о том, что ни в одной из групп не было выявлено целостной гармоничной личностной зрелости студентов.

Полученные результаты могут объясняться тем, что выделенные нами группы не имели больших различий, как в стаже отдельного проживания, так и в направлении профессионального обучения студентов. Также сам стаж отдельного проживания может практически не влиять на личность человека, то есть, например, проживая отдельно, студент все еще зависит от мнений и желаний своих родителей, не самостоятелен. Возможно, что дезинтеграция личностной зрелости является особенностью современной молодежи. Студенты могут активно заниматься рефлексивной деятельностью, при этом продолжая перекладывать свою ответственность на окружающих, и оставаться психологически зависимыми от близких людей. Они могут ценить любовь добро и красоту, но при этом иметь утилитарный взгляд на мир. Нецелостность личностной зрелости может быть связана с внутриличностными конфликтами студентов, которые возни-

кают не зависимо от возраста или опыта самостоятельной жизни и других факторов.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что стаж отдельного проживания от родителей практически не влияет на развитие целостной личностной зрелости. При сравнении пяти исследуемых групп друг с другом по семи содержательным характеристикам личностной зрелости статистически значимые различия были выявлены в пяти случаях из семидесяти. Различия в корреляционных связях между содержательными характеристиками личностной зрелости в разных группах практически не отличаются. Ни в одной группе личностная зрелость не является целостной. Опираясь на данные результаты, мы можем предположить, что стаж отдельного проживания студентов от родителей как условие развития их личностной зрелости не оказывает значимого влияния. Более важным условием развития личностной зрелости студентов может выступать стаж психологической сепарации, который может совпадать со стажем отдельного проживания от родителей, так и ни как не зависеть от него.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. *Джембек Ю.И., Басалаева Н.В.* Инфантильность современной молодежи: взгляд отечественных психологов // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – 2021. – № 12. – С. 119-122.
3. *Нартова-Бочавер С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 2008. – 400 с.
4. *Слободчиков В.И.* Психология человека. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
5. *Якобсон П.М.* Психология чувств. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 441 с.

BIBLIOGRAPHY

1. *Vygotsky L.S.* Psychology of human development. Moscow: Izd-vo Smysl; Eksmo, 2005. 1136 s.
2. *Dzhembek Yu.I., Basalaeva N.V.* Infantilism of modern youth: the view of domestic psychologists. Man and language in the communicative space: a collection of scientific articles. 2021 No. 12. pp. 119-122
3. *Nartova-Bochavers.K.* The Sovereign man: a psychological study of the subject in his being. Saint-Petersburg: Piter Publishing House, 2008. 400 s.
4. *Slobodchikov V.I.* Human Psychology. Textbook for universities. Moscow: Shkola-Press, 1995. 384 p.
5. *Yakobson P.M.* Psychology of feelings. Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1958, 441 p.

CONTENT FEATURES OF PERSONAL MATURITY OF STUDENTS WITH DIFFERENT EXPERIENCE OF SEPARATE RESIDENCE FROM THEIR PARENTS

LEGOMINOVA Polina Sergeevna

4th year student

Institute of Pedagogy and Psychology
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia.

The article deals with the problem of the influence of the experience of separate residence from parents on the holistic development of personal maturity of students. The author analyzed the results of the study of the content features of personal maturity of students with different experience of separate residence from their parents and came to the conclusion that the experience itself is not an important condition for the holistic development of personal maturity.

Key words: personal maturity, content characteristics of personal maturity, content features of personal maturity, experience of separate residence, separation.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

МАТЮШКИНА Екатерина Геннадьевна

студент

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия

Статья посвящена изучению особенностей профессиональной идентичности студентов педагогического вуза на разных этапах обучения. В ней теоретически анализируются проблемы исследования профессиональной идентичности студентов педагогического вуза на разных этапах обучения. А так проведено эмпирическое исследование по данной проблеме, сравнительный анализ и интерпретация результатов.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональная идентичность студентов педагогического вуза, компоненты профессиональной идентичности, отрицательные эмоции, позиция активного студента, позиция пассивного студента, положительные эмоции.

Современное общество характеризуется изменениями в экономическом, политическом и социальном аспекте своего развития. Именно эти многочисленные изменения, происходящие в современном обществе в настоящее время, выдвигают все больше требований к подготовки специалистов. Высокий уровень профессиональной идентичности – это, прежде всего принятие своей выбранной профессиональной деятельности, а также, степень принятия себя (своей лич-

ности) как профессионала в этой деятельности. Стать профессионалом подразумевает под собой умения ставить собственные цели, самостоятельно определять средства, а также пути к их достижению, на протяжении всего этого брать на себя ответственность за происходящие изменения. Реформы, которые коснулись системы образования в нашей стране (переходом к двухуровневой системе, которая реализуется посредством компетентностного подхода), сказались на требо-

ваниях предъявляемые выпускникам вузов. Данные требования отражают важность овладения компетенциями, которые в дальнейшем помогут студенту реализовать себя как профессионала, о чем было сказано выше. Таким образом, выпускаясь, студент должен суметь описывать свою профессиональную идентичность, как показатель освоенных компетенций в процессе обучения в вузе, а в последующем и реализация этих компетенций на практике. Еще одна практическая проблема, которая, к сожалению, все чаще и чаще встречается на рынке труда – это низкий уровень готовности выпускников работать по специальности, а соответственно и проблема с трудоустройством. Поэтому главной задачей вузов на сегодня будет являться повышения уровня профессиональной идентичности студентов и их профессиональных компетенций, которое бы соответствовало уровню предъявляемых требований со стороны рынка труда.

У.С. Родыгина предполагает, что профессиональная идентичность студента и профессиональная идентичность специалиста – это два различных психологических феномена. Профессиональная идентичность студента – это единство представлений о самом себе, эмоциональных переживаний и осознанной активности, связанных с приобретением профессии, на основе которого появляется чувство тождественности с самим собой как будущим специалистом. Система представлений о самом себе в рамках профессиональной идентичности студента содержит представления о себе как о будущем специалисте (принадлежащем к определенной профессиональной группе), о своих профессиональных и учебно-профессиональных целях, о своих возможностях по реализации этих целей. Выделение именно этих двух основных фактора автор объясняет тем, что у человека имеется набор определенных осознаваемых или неосознаваемых потребностей (физиологических, материальных, духовных, социальных и т. д.) [2]. Выбирая определенную профессию, человек надеется удовлетворить тем самым имеющиеся у него потребности. Когда студент начинает обучаться, более подробно знакомясь с истинным содержанием

профессии, он яснее представляет себе, насколько данная профессия способна удовлетворить его потребности и насколько он подходит для данной профессии. Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность, соответственно предпосылкой учебно-профессиональной деятельности студентов являются те потребности, которые планируется удовлетворить в будущей профессиональной деятельности. Поэтому можем утверждать, что профессиональная идентичность студентов напрямую зависит от удовлетворения/неудовлетворения вызвавших учебно-профессиональную деятельность потребностей и сопровождающих эмоций. А соответственно позиция осознанного активного отношения студента к приобретаемой профессии может быть также обозначена как позиция «субъекта». О значимости данной позиции студента в получении качественного образования говорилось не раз. В качестве основной предпосылки успешного освоения профессии многими авторами рассматриваются «не столько конкретные знания и умения и не столько психофизиологические характеристики, которые могли бы пригодиться в избранной профессии, сколько ... субъектное отношение к своим действиям и поступкам [1].

Рассмотрим структуру профессиональной идентичности, по мнению Л.Б. Шнейдера и И.Б. Субботина. Авторы говорят, что профессиональная идентичность включает в себя три основных компонента:

- когнитивный;
- эмоционально-оценочный;
- поведенческий.

Под когнитивным компонентом подразумевается совокупность образа профессии и образа «Я» в этой профессии; эмоционально-оценочный компонент – это самооценка, самоотношение к себе как профессионалу и к другим профессиональным группам; и поведенческий компонент включает в себя мотивацию, подражание, регуляцию своей деятельности и т. д. В своем исследовании помимо выделенных компонентов авторы так же определяют основные факторы, которые оказывают влияние на процесс формирования профессиональной идентичности: социальная и информационная среда, в которой находится

индивид; характер совместной деятельности с другими людьми; и психофизиологические особенности самой личности [3]. Помимо всего этого Дж. Марсия, Л.Б. Шнейдер еще и выделили пять основных видов профессиональной идентичности:

1. Достигнутая (позитивная), данный вид профессиональной идентичности проявляется в позитивном, положительном отношении человека к своей профессии, который сложился в совокупности представлений о своих лично значимых целях, ценностей и убеждений, и профессиональных требований, предъявляемых выбранной профессией.

2. Мораторий (состояние кризиса), люди с таким этим видом профессиональной идентичности характеризуется высоким уровнем личностной тревожности, и отсутствием представлений соей выбранной профессией.

3. Преждевременная профессиональная идентичность, это есть одна из разновидностей навязчивой идентичности, характеризуется отсутствием самостоятельных жизненных выборов, а соответственно и соей профессией.

4. Диффузная (размытая) этот вид идентичности, на котором человек находится на стадии непонимания, у него отсутствуют прочные убеждения, цели и ценности по отношению к профессии, и даже нет попыток их сформировать, как правило, на этой стадии человек находится в состоянии неудовлетворенности собой.

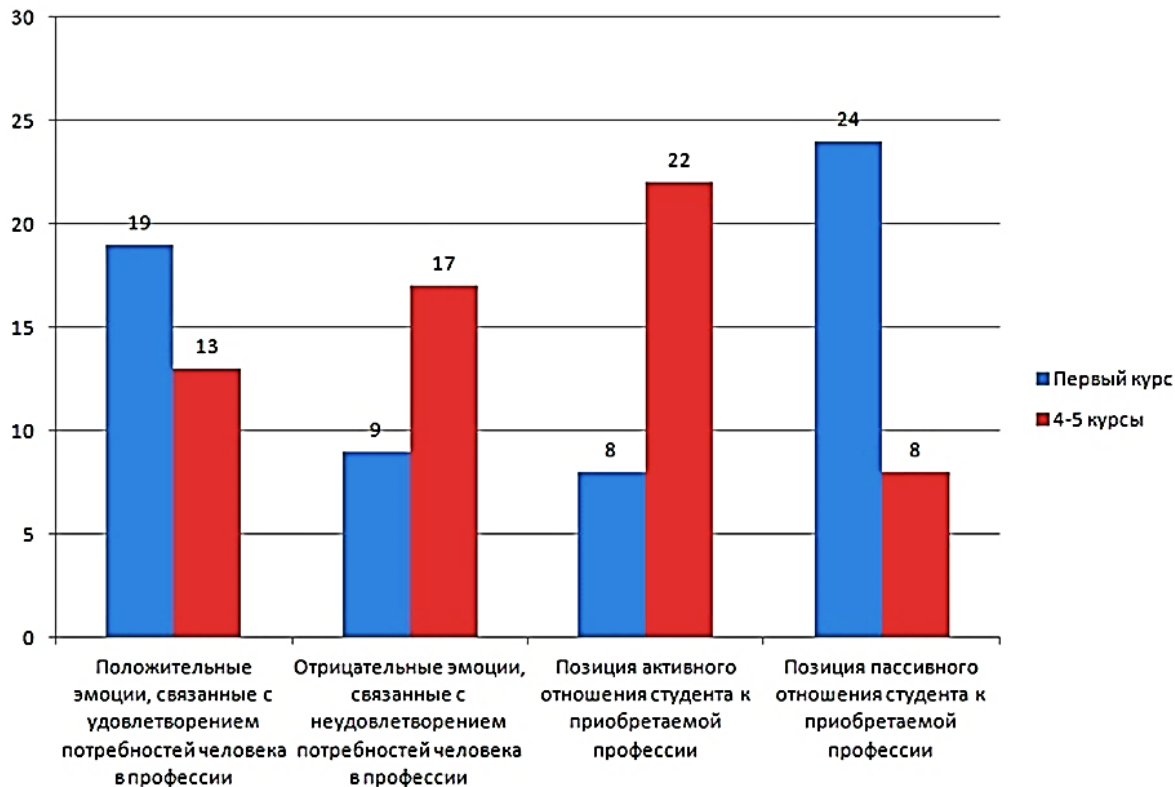
5. Псевдоидентичность. Это переход в крайности, либо полное отрицание своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание с переходом в стереотипию [4].

Эмпирическое исследование проводилось на базе Оренбургского педагогического университета. В исследовании приняли участие 120 человека в возрасте от 18 до 22 лет. Факультета ИДиНО и филологического факультета. Все они являлись студентами 4-5-х и 1-го курса бакалавриата. В нашем исследовании была реализована стратегия констатирующего эксперимента. Также мы выдвинули гипотезу о том, что профессиональная идентичность студентов педагогического ву-

за на разных этапах обучения будет отличаться эмоциональным отношением и осознанной активностью по отношению к будущей профессии. Для диагностики особенностей профессиональной идентичности студентов педагогического вуза на разных этапах обучения, мы использовали метод опроса, и соответственно нами был использован опросник «Профессиональная идентичность студентов» (У.С. Родыгина), который состоит из 21 утверждения, каждое из которых оценивается респондентом по пятибалльной шкале (1 балл – совершенно не согласен, 5 баллов – полностью согласен). Методика включает в себя две шкалы, определяющие две основные характеристики профессиональной идентичности студентов: шкала «Эмоциональное отношение» и шкала «Осознанная активность» по отношению к приобретаемой профессии. Для обработки данных требуется подсчитать сумму баллов по всем четырем шкалам.

У нас получились следующие результаты:

21,6% (13 человек) старшекурсников преобладают положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей человека в профессии. Отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в профессии были выявлены у 15% (9 человек) студентов 4х-5х курсов. Позицию активного отношения к приобретаемой профессии занимают 13,3% (8 человека) студентов 4-5х курсов. 13,3% (8 человек) 4-5курсников заняли позицию пассивного отношения к приобретаемой профессии. У 31,6% (19 человек) первокурсников преобладают положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей человека в профессии. Отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в профессии были выявлены у 28,3% (17 человек) у студентов 1го курса. Позицию активного отношения к приобретаемой профессии занимают 36,6% (22 человека) студенты 1го курса. 40% (24 человека) первокурсников заняли позицию пассивного отношения к приобретаемой профессии. Для наглядности занесем результаты в диаграмму.



Таким образом, анализируя, полученные данные мы можем говорить о том, что профессиональная идентичность студентов педагогического вуза на разных этапах обучения будет отличаться эмоциональным отношением и осознанной активностью по отношению к будущей профессии. На первом курсе преобладают положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей

человека в данной профессии, однако данные студенты занимают позицию пассивного отношения к приобретаемой профессии. А вот на 4-5х курсах вверх берет позиция активного отношения студента к приобретаемой профессии, но в то же время эти студенты испытывают отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Осницкий А.К.* Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. – 1992. – № 1/2. – С. 52-59.
2. *Родыгина У.С.* Профессиональная идентичность студента как психологический феномен // Психология XXI века материалы междунар научпракт конф. студентов, аспирантов и молодых специалистов «Психология XXI века» / под ред. В.Б. Чеснокова. – СПб, 2006. – С 274-276.
3. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность. Монография. – М.: МОСУ, 2001. – 256 с.
4. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д ра психол. наук. – М., 2001. – 42 с.

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY AT DIFFERENT STAGES OF LEARNING

MATYUSHKINA Ekaterina Gennadevna

student

Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia

The article is devoted to the study of the features of the professional identity of students of a pedagogical university at different stages of education. It theoretically analyzes the problems of studying the professional identity of students of a pedagogical university at different stages of education. And so an empirical study on this problem, comparative analysis and interpretation of the results was carried out.

Key words: professional identity, professional identity of students of a pedagogical university, components of professional identity, negative emotions, position of an active student, position of a passive student, positive emotions.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ СУВЕРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ

МОСКАЛЕНКО Анна Алексеевна

студент

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия

Статья посвящена особенностям личностной суверенности подростка с разным типом материнского отношения. Был проведен теоретический анализ понятия личностной суверенности подростков, как способности регулировать, охранять и расширять пространство личности, основанное на опыте автономного поведения. Цель данной статьи: выявить и описать уровневые особенности личностной суверенизации в разных типах материнского отношения.

Ключевые слова: подростки, психологическая суверенность, сверхсуверенность, депривированность, типы материнского отношения.

В современном обществе необходимость обретения личностного пространства является актуальной для ощущения безопасности и способности отстаивать границы, а также уважения к личностному пространству других людей. Современные исследования показывают нам сложность и двойственность отношений подростков с взрослыми. Отношения разнятся от стремления противопоставлять себя взрослым, отстаивании своих прав и независимости, до ожидания защиты, поддержки, помощи оказываемых взрослыми, а также доверие и важность их одобрения. Позитивные проявления детско-материнских отношений, усиливают его способность устанавливать и

оберегать границы собственной личности, а негативные или деструктивные проявления, приводят к дисбалансу между собственными потребностями и потребностями окружающих людей. Разные типы материнского отношения, оказывают влияние на суверенность психологического пространства личности, а также являются своеобразным эталоном построения отношений с другими людьми.

Цель статьи: выявить уровневые особенности личностной суверенности подростков с разным типом материнского отношения.

В исследовании принимали участие 144 человека, из них учащиеся 8 классов, в количестве 72 человек, среди которых 34 мальчи-

ка и 38 девочек, а также их матери в количестве 72 человек.

Диагностический пакет состоит из 2 методик: опросник «Суверенность психологического пространства-2010» С.К. Нартовой-Бочавер, направлен на диагностику уровня суверенности психологического пространства личности. Тест – опросник родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столин. Опросник направлен на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания и взаимодействия с детьми.

На современном этапе остается проблема научного изучения суверенности и обоснования общего понятия. В научной литературе выделены и операционализированы понятия «суверенность» (С.К. Нартова-Бочавер, А.Р. Гайнова), фактор способствующий развитию ценностно – смыслового пространства личности (Н.В. Буравцова), способность контролировать границы своей личности в разных областях психологического пространства личности (С.К. Нартова-Бочавер), «суверенизация личности» (В.Е. Ключко, О.М. Краснодарцева), «личностная привязанность» (И. Альтман, Дж. Боулби, Е. Гринсберг и др.), «личностная автономия» (Г. Олпорт, А.С. Соренсон, А. Маслоу, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.)

В теории психологических систем разработанной В.Е. Ключко также вводилось понятие суверенности личности. «Целостный человек» рассматривается в единстве с многомерным жизненным миром – пространством, порождаемым субъектом через взаимодействия с культурой, опосредованное коммуникацией. Существует субординация в образовании новых мерностей, координат многомерного мира человека, в изменении качеств предметов, составляющих мир. Мир ребенка постепенно становится не только совокупностью предметов (уровень предметного сознания), не только удовлетворяющим потребности (уровень смыслового сознания), но и миром, где возможности, спроецированы на предмете, позволяющем выделить «себя в мире», и где он осознает не только «хочу», но и «могу» (уровень ценностного сознания) [3; 4].

Углубляясь, система приобретает личностную автономию и становится более от-

крытой к новым изменениям. В данной теории суверенность – это обретение возможности к творческому самоконструированию и самоосуществлению. То есть выход в культуру без проводников, приводит к усложнению пространства личности.

Известным отечественным специалистом, занимающимся феноменом суверенности личности является С.К. Нартова-Бочавер

С.К. Нартова-Бочавер определяет психологическую (личностную) суверенность как способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанное на обобщенном опыте успешного автономного поведения [6].

Проанализировав, мы пришли к мнению, что суверенность необходима для благополучного развития личности и защиты своих психологических границ, выступает некой гранью между потребностями личности и потребностями других людей. Понятие личностной суверенности подростков – это способность регулировать, охранять и расширять пространство личности, основанное на опыте автономного поведения.

Суверенность зависит от ситуации, в которой воспитывалась личность.

В младенчестве социальная ситуация отвечает за комфорт и единство «мать - ребенок». Первые месяцы ситуация зависимости ребенка от матери оказывает влияние на переживание восприятия себя и мира вокруг. А в подростковом возрасте, он стремится к самостоятельности, но все еще нуждается в отношениях родитель – ребенок.

Семейные отношения обусловлены типом родительского отношения при воспитании детей.

А.Я. Варга понимал под родительским отношением устоявшуюся систему чувств родителя. В нее входят процессы восприятия и понимания характера и поступков детей, некие стандартные шаблоны в общении, со стороны родителей. Автор выделил следующие элементы: принятие – отвержение ребенка, межличностная дистанция, форма и направление контроля за поведением.

Результаты исследования. В настоящей статье представим результаты изучения психологической суверенности подростков к типам материнского отношения (таблица 1).

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПО УРОВНЯМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ К ТИПАМ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ

Уровни суверенности/тип материнского отношения	Сверхсуверенность	Нормальная суверенность	Депривированность
Отвержение		7 % (5ч.)	
Кооперация	7 % (5ч.)	7 % (5ч.)	7 % (5ч.)
Симбиоз	10 % (8ч.)	20 % (14ч.)	7 % (5ч.)
Авторитарная гиперсоциализация	7 % (5ч.)	7 % (5ч.)	
Инфантилизация	7 % (5ч.)	7 % (5ч.)	7 % (5ч.)

Анализируя полученные данные по уровню нормальной суверенности, можно сказать, что у 7% подростков матери с типом отвержения. Отношение матерей характеризуются пренебрежением к ребенку, нежеланием считаться с его особенностями и полное отсутствие внимания к нему. Ребенка либо жестко контролируют, либо наоборот, не обращают на него внимания. В тоже время подростковые границы личности становятся средством поддержания благополучия и влияния на другого человека, дающие ощущение безопасности и защищенности.

Нормальный уровень суверенности при материнском отношении, кооперация 7%. Для него характерно полное взаимное доверие между родителем и ребенком, возможность диалога в любых жизненных затруднениях. Подростки с данным уровнем проявляют умение договориться, решать спорные вопросы самостоятельно. Вырастает инициативность, конструктивность в общении.

Нормальный уровень суверенности личности при материнском отношении, симбиоз 20%. Родители стремятся реализовать те только все потребности ребенка, но и предугадать и исполнить его желания, часто еще не оформившиеся. Подростки в данных отношениях способы защиты психологического пространства личности с близкими людьми конструктивными способами, а с незнакомыми агрессивными, деструктивными способами.

Нормальный уровень суверенности личности при материнском отношении авторитарной гиперсоциализации 7%. Возводя вокруг своего ребенка стену из контроля, такие родители тормозят процесс понимания и развитие мно-

гих навыков, а также не происходит усвоение им норм поведения в обществе. При данном уровне подросткам присуще негативное реагирование по поводу осуждения его мнения, выборов, друзей, личных вещей.

Нормальный уровень суверенности личности подростков при материнском отношении инфантилизация 7%. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. У подростков отмечается потребность в «хочу попробовать как можно больше», как способ расширения психологического пространства личности.

Депривированный уровень суверенности личности при материнском отношении кооперация 7%. Для него характерно полное взаимное доверие между родителем и ребенком, возможность диалога в любых жизненных затруднениях. Подростки могут испытывать чувство вторжения в их личное пространство.

Депривированный уровень суверенности личности при материнском отношении симбиоз 7%. Родители стремятся реализовать те только все потребности ребенка, но и предугадать и исполнить его желания, часто еще не оформившиеся. Подросткам приходится мириться с требованиями дружить с «хорошими» и «нужными» детьми, запретом на тайну («должен рассказать обо всем родителям»), контроль над социальной жизнью ребенка. Взгляды подростков не учитываются, неприятие другого взгляда, требование быть «понятным и удобным».

Депривированный уровень суверенности личности при материнском отношении инфантилизация 7%. Родитель видит ребенка

младшим по сравнению с реальным возрастом. Подросток не в состоянии отстоять свое мнение, друзей, выбор. Не могут рассказывать о переживаемом ими дискомфорте.

Сверхсуверенный уровень личности при материнском отношении, кооперация 7%. Для него характерно полное взаимное доверие между родителем и ребенком, возможность диалога в любых жизненных затруднениях. Подростки с данным уровнем проявляют агрессивное поведение, не способны договориться конструктивными способами, решать спорные вопросы самостоятельно. В общении не присутствует конструктивность.

Сверхсуверенный уровень личности при материнском отношении, симбиоз 10%. Родители стремятся реализовать те только все потребности ребенка, но и предугадать и исполнить его желания, часто еще не оформившиеся. Подростки в данных отношениях не способны защищать психологическое пространство личности с близкими людьми конструктивными способами, а с незнакомыми агрессивными, деструктивными способами. Все их способы защиты связаны с агрессивным способом отстаивания своих личностных границ.

Сверхсуверенный уровень личности при материнском отношении авторитарной гиперсоциализации 7%. Возводя вокруг своего ребенка стену из контроля, такие родители тормозят процесс понимания и развитие многих навыков, а также не происходит усвоение им норм поведения в обществе. При данном уровне подросткам присуще негативное реагирование по поводу осуждения его мнения, выборов, друзей, личных вещей.

Сверхсуверенный уровень личности подростков при материнском отношении инфантилизация 7%. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. У подростков отмечается повышенная потребность в «хочу попробовать как можно больше», как способ расширения психологического пространства личности.

По результатам можно заметить, что уровни суверенности личности отличаются у подростков с разным типом материнского отношения.

Таким образом, что наибольшая доля испытуемых 47% характеризуются наличием нормальной суверенности, а 32% имеют сверхсуверенный уровень, 21% имеют депривированный уровень.

Данные результаты могут быть связаны с тем, что подросток выстраивает сферы влияния родителей. Отношения с родителями характеризуют систему ценностных ориентаций, моральных принципов и вопросов отношения и жизни. Родители привносят некую «идеальную форму» поведения, создавая условия для ее принятия и освоения. То есть развитие суверенности и уточнение границ особенно интенсивно происходит в подростковом возрасте. Начало развитие суверенности приходится на дошкольный возраст, когда значимыми являются родители. В подростковом возрасте значимость родителей снижается, но в тоже время не теряет своей значимости, так как появляются другие возможности для идентификации личности. Подросток может находить другие ресурсы для развития суверенности личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Варга А.Я.* Структура и типы родительского отношения: автореф. дис. ... кан. псих. наук – М., 1986. – 25 с.
2. *Клочко В.Е., Краснорядцева О.М.* Суверенность личности как основание психологического здоровья // *Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр.* – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.
3. *Клочко В.Е.* Человек как психологическая система // *Сибирский психологический журнал.* – Вып.2. – Томск, 1996. – С. 7-18.
4. *Клочко В.Е.* Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // *Сибирский психологический журнал.* – Вып. 8-9. – Томск, 1998. – С. 7-15.
5. *Кон И.С.* Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
6. *Нартова-Бочавер С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 450 с.

BIBLIOGRAPHY

1. Varga A.Ya. The structure and types of parental relationships: Abstract of the thesis. cand. dis. – M., 1986. 25 p.
2. Klochko V.E., Krasnoryadtseva O.M. Sovereignty of personality as the basis of psychological health // Siberian psychology today: collection of articles. scientific. tr. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2002.
3. Klochko V.E. Man as a psychological system. Siberian psychological journal. Issue 2. Tomsk, 1996. S. 7-18.
4. Klochko V.E. Formation of the multidimensional world of man as the essence of ontogenesis // Siberian psychological journal. Issue 8-9. Tomsk, 1998. S. 7-15.
5. Kon I.S. Psychology of early youth. M.: Education, 1989. 256 p.
6. Nartova-Bochaver S.K. Sovereign man: psychological research of the subject in his being. St. Petersburg: Peter, 2008. 450 p.

**FEATURES OF THE PERSONAL SOVEREIGNTY OF ADOLESCENTS
WITH DIFFERENT TYPES OF MATERNAL ATTITUDES****MOSKALENKO Anna Alekseevna**

student

Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia

The article is devoted to the peculiarities of the personal sovereignty of a teenager with different types of maternal attitudes. A theoretical analysis of the concept of personal sovereignty of adolescents was carried out as the ability to regulate, protect and expand the space of the personality, based on the experience of autonomous behavior. The purpose of this article: to identify and describe the level features of personal sovereignty in different types of maternal attitudes.

Key words: adolescents, psychological sovereignty, over-sovereignty, deprivation, types of maternal attitudes.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
РЕАЛИСТИЧНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СВОЕМ ХАРАКТЕРЕ
У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ****НАСЫРОВА Виктория Александровна**ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия

В статье представлено исследование, направленное на изучение формирования реалистичного представления о своем характере у студентов психологов. Базой для проведения исследования выступает Оренбургский государственный педагогический университет.

Ключевые слова: семь профилей типа личности, реалистичное представление о своем характере (РПоСХ), студенты-психологи, метод экспертной оценки, метод семантического дифференциала.

Наше исследование актуально для студентов обучающихся в сфере профессии типа «человек-человек». Поскольку к будущей специалист должен обладать знаниями, умениями и набором профессиональных качеств. Можно предположить что нереалистичное представление о своем характере у студентов, может пагубно повлиять на будущее в выбранной профессии. Следовательно сознание в процессе обучения психологических условий формирования РПОСФХ это важный этап в становление квалифицированных специалистов.

Исследование проводилось на базе Оренбургского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие 56 студентов-психологов (11 студентов 1 курса, 11 студентов 11 курса и 10 студентов 4 курса).

Нами были использованы методы экспертной оценки и семантического дифференциала. Метод экспертной оценки основан на выставления оценок людьми, которые находятся в близких отношениях с испытуемыми. В нашем случае это студенты обучающиеся в одной группе, поскольку они видят друг друга в различных ситуациях и находятся рядом продолжительное количество времени. Метод семантического дифференциала в нашем исследовании представлен методикой В.М. Миниярова, А.А. Наурхановой.

Испытуемым и экспертам предлагалось заполнить бланки, где представлено 81 противоположных друг другу утверждения. Каждому эксперту нужно было оценить 7 студентов из своей группы. Экспертом необходимо было выбрать утверждения, которые есть у испытуемого.

Дальше мы для каждого испытуемого рассчитывали 7 профилей типа личности, которые рассматриваются в этих 81 утверждении. Далее все выставленные оценки суммировались и выводилось их среднее арифметическое значение. Анализ данных по методике происходит по 7 факторам: отношение к себе, отношение к различным видам деятельности, оценка своих возможностей, отношение к коллективу, отношение к людям, отношение к критике, волевые проявления.

В категории «отношение к людям» мы увидели, что при рассмотрении соотношения собственных оценок и оценок экспертов можно сказать, что студенты-психологи оценивают

свои характерологические черты, связанные с отношением к людям, более негативно, чем окружающие. Такие данные свидетельствуют о том, что представления студентов-психологов о своем характере по категории «отношение к людям» недостаточно реалистичны.

В категорию «отношение к различным видам деятельности» можно видеть, что оценки окружающих являются более высокими (чаще – высокими и средними, реже – низкими), в сравнении со собственными оценками студентов-психологов. Это означает, что студенты-психологи недостаточно реалистично оценивают себя относительно различных видов деятельности, воспринимая себя более негативно, чем окружающие люди.

В категорию «оценка своих возможностей» можно видеть, что здесь отмечаются те же тенденции, что и по ранее рассмотренным категориям: более положительные оценки возможностям студентов-психологов дают окружающие, что также свидетельствует о недостаточной реалистичности представлений о своем характере.

В категорию «отношение к коллективу» можно отметить, что при оценке данных характерологических качеств выявляются сходные показатели самооценок студентов-психологов и оценок окружающих. Однако чуть большее количество показателей позитивного и позитивного полюсов выявлено при рассмотрении экспертных оценок, что может указывать на недостаточную реалистичность представлений о своем характере у студентов-психологов по категории «отношение к коллективу».

По категории «отношение к себе» при рассмотрении соотношения собственных представлений студентов с оценками окружающих можно видеть, что сами студенты оценивают себя гораздо чаще негативно, чем позитивно и нейтрально, т. к. позитивные и нейтральные оценки чаще всего встречаются при рассмотрении оценок окружающих.

В категории «отношение к критике» было выявлено, что студенты-психологи оценивают свое отношение к критике более позитивно, чем окружающие: можно видеть, что количество позитивных самооценок значительно выше, а количество отрицательных – значительно ниже, чем при рассмотрении оценок окружающих. Отметим также, что по категории «отношение к критике» выявляются соот-

ношения, отличные от ранее рассмотренных категорий, а также более всего выраженное расхождение самооценок и оценок экспертов, указывающее на сниженную реалистичность представлений о себе относительно восприятия критики и самокритичности.

В категории «волевые проявления» мы наблюдаем расхождения в самооценках и оценках окружающих достаточно велики, что свидетельствует о наличии тенденций

нереалистичности представлений о своем характере относительно волевых проявлений у студентов-психологов.

Далее на основании совпадений (в %) представлений о своем характере у студентов-психологов с экспертными оценками по семи характерологическим категориям выявлялась степень реалистичности представлений студентов-психологов о своем характере (таблица 1).

СТЕПЕНЬ РЕАЛИСТИЧНОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОЕМ ХАРАКТЕРЕ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПО РАЗЛИЧНЫМ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИМ КАТЕГОРИЯМ

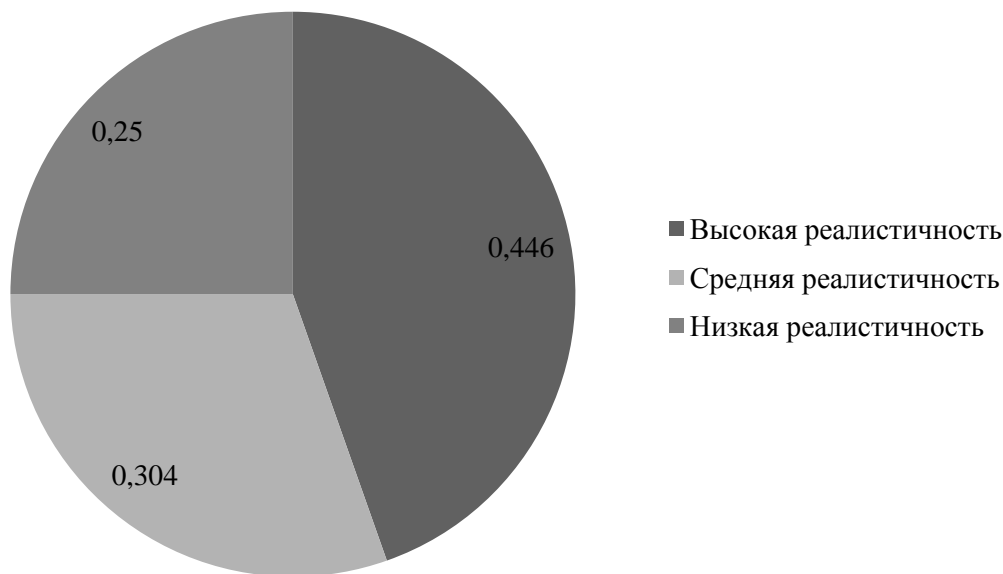
Категория оценки	Средний процентный показатель	Высокая реалистичность	Средняя реалистичность	Низкая реалистичность
Отношение к людям	55,7%	57,1%	25%	17,9%
Отношение к деятельности	52,7%	50%	30,4%	19,6%
Собственные возможности	47,5%	42,9%	37,5%	19,6%
Отношение к коллективу	51,3%	62,5%	21,4%	16,1%
Отношение к себе	40,9%	51,8%	25%	23,2%
Отношение к критике	34,7%	42,9%	35,7%	21,4%
Волевые проявления	37,3%	39,3%	39,3%	21,4%

Степень реалистичности представлений о своем характере у студентов-психологов по различным характерологическим категориям и интегральному показателю определялась на основании величины расхождений (в %) самооценок с экспертными оценками и соотношения его со следующими нормами интерпретации: совпадения менее 40% – низкая степень реалистичности представлений о своем характере, 40-60% – средняя степень реалистичности представлений о своем характере, 60% и более – высокая степень реалистичности представлений о своем характере.

Из данных таблицы 2 можно видеть, что средние процентные показатели по всем категориям оценки характерологических качеств лежит в диапазоне средней и низкой степени реалистичности представлений студентов-пси-

хологов о своем характере. Наименьшая реалистичность отмечается по категориям «волевые проявления», «отношение к критике», «отношение к себе». В процентном соотношении распространенность различных показателей степени реалистичности представлений студентов-психологов о своем характере также распределена неодинаково: наиболее реалистичными являются представления о характерологических категориях «отношение к людям», «отношение к коллективу», «отношение к деятельности» (по количеству высоких показателей), наименее реалистичными – «волевые проявления», «отношение к критике», «отношение к себе» (по количеству низких показателей).

Общие показатели степени реалистичности представлений студентов-психологов о своем характере:



44,6% выборки студентов-психологов показали высокую степень реалистичности представлений о своем характере. Это означает, что студенты воспринимают свои характерологические черты, соотнося их с реальным поведением и деятельностью, что приводит к совпадению представлений о себе с представлениями окружающих о личности по семи характерологическим категориям.

30,4% выборки студентов-психологов показали среднюю степень реалистичности представлений о своем характере. При таких результатах реалистично оцениваются чаще всего такие характерологические категории как отношение к людям, отношение к деятельности, отношение к коррективу.

25% выборки студентов-психологов показали низкую степень реалистичности представлений о своем характере. При таких результатах студенты воспринимают свои характерологические черты, не соотнося их с реальным поведением и деятельностью, что приводит к низкому числу представлений о себе с представлениями окружающих о личности по всем семи характерологическим категориям.

Таким образом, более половины выборки студентов-психологов имеют недостаточно реалистичные и нереалистичные представления о своем характере, что свидетельствует о необходимости проведения специальной развивающей работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алишев Б.С. Понятие «представление» в современной психологии // Ученые записки Казанского университета. – 2014. Т. 156, кн. 6. – С. 141-154.
2. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М., 2001. – 277 с.
3. Козырева О.А. Методология моделирования профессиональной компетентности педагога // Образовательные технологии и общество. – 2008. – Т. 11, № 1. – С. 375-377.
4. Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Спасительная способность – вообразить. – Минск, 2003. – 752 с.
5. Миняров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). – М.; Воронеж, 2000. – 256 с.

EXPERIMENTAL STUDY OF THE FORMATION OF A REALISTIC REPRESENTATION OF ITS CHARACTER IN PSYCHOLOGIST STUDENTS

NASYROVA Victoria Alexandrovna
Orenburg State Pedagogical University,
Orenburg, Russia

The article presents a study aimed at studying the formation of a realistic idea of their character among students of psychology. The research is based on the Orenburg State Pedagogical University.

Key words: seven personality type profiles, realistic idea of your character (RPOSH), psychology students, expert assessment method, semantic differential method.

ПЕРЕЖИВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ ПРИ РАЗНЫХ СТИЛЯХ ОТНОШЕНИЙ ЗНАЧИМЫХ ВЗРОСЛЫХ К РЕБЕНКУ

РУЖАНСКАЯ Ксения Александровна
студент

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия

Данная статья посвящена изучению проблемы переживания школьной неуспешности младшими школьниками при разных стилях отношения значимых взрослых к ребенку. В ходе теоретического анализа определены взрослые значимые для детей данного возраста. В ходе эмпирического исследования была выявлена взаимосвязь между переживаниями школьной неуспешности младшими школьниками и стилем отношения значимых взрослых к ребенку младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младшие школьники, школьная неуспешность, стиль отношения, значимые взрослые.

В каждой школе присутствуют дети, которые выделяются на фоне своего класса из-за отставания в учебной деятельности или межличностном общении, испытывали бы определенные переживания школьной неуспешности. На данный момент многие педагоги и родители отождествляют понятия школьная неуспеваемость и школьная неуспешность, что зачастую приводит к полному непониманию состояния ребенка и к дезорганизации его личности.

Актуальность: чтобы принимать действия, направленные на способствование решению проблемы переживания школьной неуспешности, взрослым необходимо четко понимать что такое школьная неуспешность, как она проявляется в переживаниях детей младшего

школьного возраста, как стиль отношений значимых взрослых к ребенку обуславливает протекание и возникновение данных переживаний.

В современное, быстротечное время происходит постоянное усовершенствование научно-технического процесса во всех сферах жизнедеятельности. В связи с этим меняется и роль человека и его положение в обществе, задаются новые требования к его личности и качествам. Изменения происходят главным образом и в системе образования, создавая новые запросы на высокоразвитую личность и новые требования к знаниям. Но данный процесс далеко не всегда проходит достаточно просто. Практически каждый человек в этот период встречается с определенными трудностями. Кто-то с ними справляется достаточно

просто, а кто-то очень даже тяжело, но от этого напрямую зависит развитие и становление человека как личности.

В ситуации школьного обучения практически каждый ребенок встречается с определенными трудностями, часто встречаются учащиеся, испытывающие школьные неуспехи и неудачи. Данные трудности могут иметь не только познавательный характер и быть связан исключительно с учебной деятельностью, они также могут быть связаны с личностью самого обучающегося.

Проблема школьной неуспешности существовала во все времена, проявлялась в разных формах и имела разный характер переживания. Но не смотря на этот факт, она так же является и малоизученной. Данный факт может быть связан с самим пониманием, что из себя представляет школьная неуспешность.

По мнению Л.Н. Валишевой «школьная неуспешность» является «ощущение отсутствия достижений» и выражается в хроническом или периодическом переживании определенного неуспеха, неудачи или несостоятельности, которые чаще всего возникают в процессе сравнения себя с другими или в результате неоправданных ожидаемых результатов [4]. В соответствии с этой позицией можно говорить что неуспешность имеет более определенное характер, то есть ее наличие можно проверить присутствием или отсутствием достигаемых учебных результатов.

В.С. Цетлин связывает школьную неуспешность с индивидуальными особенностями каждого ученика и условиями протекания и развития этих особенностей, главными среди которых являются обучение и воспитание детей в школе [8]. Исходя из этой позиции подчеркивается важность и значимость индивидуальных особенностей школьника, испытывающего школьную неуспешность, а так же необходимость обращения к этим особенностям в процессе построения работы по обучению и воспитанию детей.

М.М. Безруких под школьной неуспешностью понимает комплекс проблем, который возникает у ребенка при систематическом обучении и постепенно приводит к ухудшению состояния здоровья и нарушению социально-психологической адаптации, а как

следствии и к снижению успешности обучения [1]. Данная позиция отражает понимание, что школьная неуспешность выражается в умении учащегося с наименьшими энергетическими затратами достигать наивысших результатов в учебном месте.

Когда речь идет о школьной неуспешности, стоит разделить данное понятие со школьной неуспеваемостью, так как многие педагоги и родители не обособляют их, а приравнивают друг к другу, и речь, при этом, идет уже просто об академической успеваемости. «Школьная неуспешность» является наиболее широким понятием, в отличие от «школьной (академической) неуспеваемости» и включает ее в свое содержание. Но помимо этого школьная неуспешность ориентируется не только на предметные результаты и интеллектуальную деятельность, но также и на личностные проявления учащихся, их эмоциональное состояние.

Как утверждает Л.А. Дементьева, школьная неуспешность может проявляться в высокой тревожности и низкой мотивации учения; в нарушениях развития процессов памяти и внимания; в неусидчивости и ухода «в себя»; в неадекватной самооценке и в представлениях о себе как о «безнадежно плохом ученике»; в собственной неуверенности; и ожидании помощи от других [4].

При школьной неуспешности у учащихся наблюдаются чувства страха и напряжения. Данные проявления могут возникнуть под влиянием негативных переживаний и низкой самооценке. Они, в свою очередь, тормозят познавательную активность, что может привести к возникновению и проявлению агрессии по отношению к окружающим либо по отношению к собственной личности. У учащихся, переживающих данный процесс, могут наблюдаться такие депрессивные расстройства как: снижение общего фона настроения, замкнутости или ухода в себя, проявление апатии.

Как утверждает М.С. Старосверова социальный статус младших школьников, переживающих школьную неуспешность снижается под натиском требований взрослых, предъявляемых к ребенку [7].

Данная позиция исходит из понимания того, что социальный статус младшего школьника обусловлен определенной системой

ожидания и требований со стороны значимого взрослого к ребенку, которое выражается в определенном отношении взрослого к ребенку, переживающему школьную неуспешности. Это является определяющим фактором для личностного развития детей, испытывающих трудности в обучении.

А.Л. Венгер неуспешность определяет как деятельность, выражающуюся в отсутствии достижения определенной заданной цели в определенный момент, а также как непризнание заслуг ребенка. Такое понимание позволяет рассмотреть нарушения в межличностных отношениях и несовпадение между ожиданиями взрослых и заслугами ученика, что может привести к возникновению психологического синдрома хронической неуспешности и регресса [3].

Огромную роль в возникновении у младших школьников переживаний школьной неуспешности занимает социальная среда, в которой находится ребенок и в которой он должен выстроить свои отношения с обществом.

Согласно социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте, которую О.А. Карабанова характеризует как длительное и многоплановое изменение системного строения личности, от которой зависит освоение ребенком новой объективной позиции в единстве мотивационных и операционных компонентов. Это отражается в преобразовании эмоциональной сферы ребенка, выражающейся в чувствительности к различным социальным процессам; изменение позиции социального окружения в отношении содержания требований к ребенку и ожиданий в соответствии с его новым статусом; перестройка форм сотрудничества [5].

Для детей младшего школьного возраста одной из самых значимых и авторитетных является личность преподавателя. По мнению М. Раттер преподаватель имеет сильное влияние на личностную сферу развития ребенка, на его познавательную мотивацию и мотивацию достижения [6].

Но помимо учителя важной фигурой для ребенка также остается и родитель, так как он для ребенка является определенным примером.

В связи с данными позициями стоит отметить, что важное место при взаимодействии

ребенка с социумом играет стиль отношения значимого взрослого к ребенку, именно оно определяет стратегию воспитания, и может оказать одно из решающих значений при развитии и становлении личности ребенка.

В контексте стиля отношения значимых взрослых к младшему школьнику ситуация школьной неуспешности обуславливается характером переживаний ребенка данный процесс и спецификой его протекания. Так при определенном стиле степень переживания школьной неуспешности различается.

Стиль отношения значимых взрослых к ребенку является определенной моделью поведения взрослого, имеющее свою направленность и методы управления.

К. Левин выделяет три основные стили отношения к ребенку, включающие в себя различные типы:

- авторитарный;
- демократический;
- либеральный (попустительский).

При авторитарном стиле отношения ребенок рассматривается как объект воздействия, а не как равноправный партнер. Взрослый сам принимает решения, не советуясь с мнением ребенка. При всем этом, осуществляется жесткий контроль за действиями ребенка, строгая система оценок и предъявление определенных требований и правил ему. При демократическом стиле отношения взрослый занимает позицию «рядом» по отношению к ребенку. Здесь учитывается мнение детей при принятии определенных решений. Попустительский стиль отношения характеризуется определенной отстраненностью взрослого от ребенка, которая может выражаться в безразличии и безынициативности. Организацию и контроль деятельности учащихся учитель осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания. В классе неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты.

Исследование было проведено на базе школы № 87 города Оренбург. В данном исследовании приняли участия младшие школьники (40 человек), а также родители и учителя (46 человек).

Для выявления учащихся, имеющих высокий, средний и низкий уровень школьной

неуспешности необходимо провести методики по составляющим школьной неуспешности к которым относятся: тревожность, представление о себе, продуктивность учебной мотивации, установка на исполнительность.

Для этого были использованы следующие методики: «Мотивация я учения и эмоционального отношения к учению» (модификация А.Д. Андреева) и анкета «Хорошо ли ребенку в школе?» Е.Л. Смирновой. А также

была проведена беседа с педагогом по определению степени исполнительности (послушности) каждого ребенка.

При исследовании родителей и педагогов на определение стиля отношения к детям была использована методика «Какой у вас стиль общения и воспитания?» Ю.В. Бавыкина.

Результаты эмпирического исследования школьной неуспешности младших школьников представлены в таблице № 1:

Таблица 1

Показатель школьной неуспешности	Уровни	%
Тревожность	Высокий уровень	42,5%
	Средний уровень	22,5%
	Низкий уровень	35%
Самооценка, отношение к себе	Высокий уровень	57,5%
	Средний уровень	17,5%
	Низкий уровень	25%
Учебная мотивация	Высокий уровень	62,5%
	Средний уровень	32,5%
	Низкий уровень	5%
Исполнительность (послушность)	Высокий уровень	37,5%
	Средний уровень	45%
	Низкий уровень	17,5%

Исходя из полученных данных следует, что по компоненту тревожность у большинства исследуемых 42,5% был выявлен высокий уровень, у 22,5% детей наблюдается средний уровень. У 35% – низкий уровень. По компоненту мотивация учения, выявлено, что у большинства учащихся наблюдается высокий уровень (62,5%). У 32,5% респондентов выявлен средний уровень учебной мотивации. У 5% наблюдается низкий уровень учебной мотивации. По компоненту самооценка и отношение к себе у большинства респондентов (57,5%) наблюдается высокий уровень. У 17,5% респондентов наблюдается средний уровень самооценки. У 25% учащихся выявлен низкий уровень самооценки. По компоненту послушности (исполнительности) у

37,5% учащихся выявлен высокий уровень. У большинства учащихся (45%) был выявлен средний уровень послушности. У 17,5% респондентов был выявлен низкий уровень послушности, выражающийся в частом игнорировании требований педагога.

Для соотношения результатов по данным показателям был использован метод «Перевод в стэнновую шкалу». Благодаря чему был выявлен общий уровень переживания школьной неуспешности у младших школьников.

По полученным результатам было выявлено, что 22,5% (8 человек) имеют высокий уровень переживания школьной неуспешности, свидетельствующий о наличии у них повышенной тревожности, заниженной или неадекватной самооценки, низкой мотивации учения

и невысокой степени послушности. У 67,5% (27 человек) наблюдается средний уровень переживания школьной неуспешности. 10% (4 человека) имеют низкий уровень переживания школьной неуспешности, что свидетельствует об адекватных представлениях и благоприятном эмоциональном комфорте в школе.

В ходе исследования педагогов и родителей были получены следующие данные: 38 человек (17,5%) придерживаются авторитарного стиля отношений. Стратегия поведения взрослого при этом по отношению к детям подразумевает строгий контроль за его действиями, при этом подчеркиваются негативные поступки ребенка и его отрицательные качества, не вовлекая внимание на причины и мотивы этих поступ-

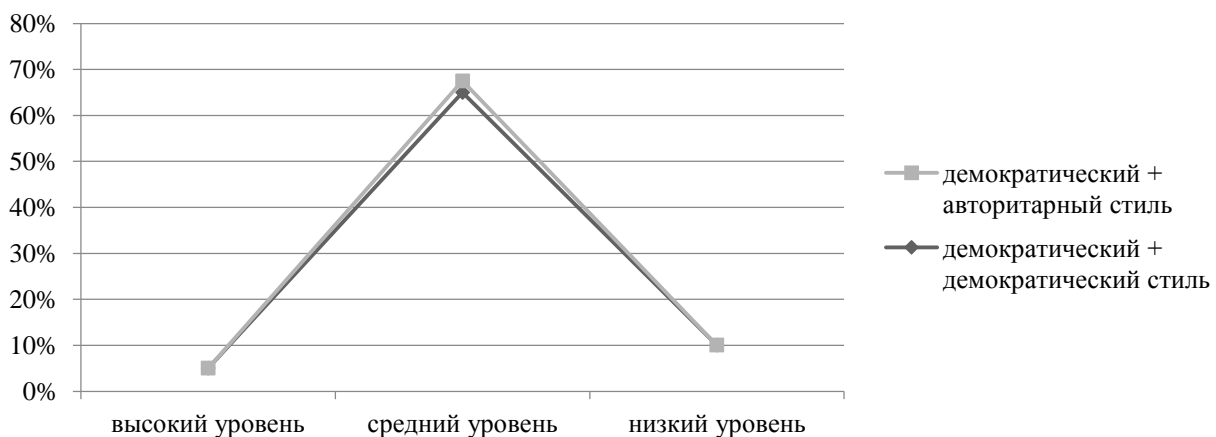
ков. У 78 человек (82,6%) используют демократический стиль отношения. Данный стиль подразумевает уважительное отношение к личности ребенка и ориентацию на развитие ребенка. Взрослые при принятии решения учитывают мнения детей. При этом наблюдается взаимопринятие и взаимоориентация между детьми и взрослыми. Либерального стиля отношения выявлено не было.

После получения результатов исследования младших школьников и исследования стиля отношения значимых взрослых для сопоставления полученных результатов было проведено сопоставления при помощи сравнительного анализа. Результаты данного анализа представлены в таблице № 2:

Таблица 2

Уровни переживания школьной неуспешности	Стили отношения значимых взрослых		
	Демократический + Демократический	Демократический + Авторитарный	Демократический + Либеральный
Высокий	5% (2чел.)	17,5% (7чел.)	0% (0чел.)
Средний	65% (26чел.)	2,5% (1чел.)	0% (0чел.)
Низкий	10% (4чел.)	0% (0чел.)	0% (0чел.)

Наглядно полученные результаты представлены с помощью графика:



По данным сравнительного анализа было получено, что при демократическом стиле отношения у 65% детей младшего школьного возраста переживают школьную неуспешность на среднем уровне. Такие дети характеризуются повышенной тревожностью, средней мотивацией учения. У 10% детей при таком стиле наблюдается низкий уровень переживания школьной неуспешности. Дети при этом харак-

теризуются наличием адекватной самооценки, положительным отношением к себе и доброжелательным по отношению к другим. Дети при этом отличаются высокой послушностью.

При сочетании демократического и авторитарного стиля отношения взрослых к ребенку 17,5% детей переживают школьную неуспешность на высоком уровне. Дети при таком уровне отличаются неадекватной, завышенной

или заниженной самооценке, высокой тревожности и преобладанием внешних мотивов (мотив положительной оценки, похвала). У 2,5% младших школьников переживают школьную неуспешность на среднем уровне. Дети при этом отличаются повышенной тревожностью, сниженной мотивацией учения и ярким эмоциональным реагированием на отметки.

Таким образом, проблема переживания школьной неуспешности является недостаточно хорошо изученной и требует к себе особого внимания. Согласно социальной ситуации развития, для детей младшего школьного возраста значимыми взрослыми являются педагоги и родители. Особо важное место во взаимоотношении значимых взрослых с детьми является стиль отношения этих взрослых к ребенку. Он может определять характер переживания

школьной неуспешности, способностей облегчить или ужесточить процесс переживания школьной неуспешности. Согласно проведенному исследованию было выявлено, что большинство младших школьников переживают школьную неуспешность на высоком уровне при авторитарном стиле отношения. Также было определено, что наиболее благоприятным стилем отношения для личностного развития младших школьников является демократический, так как он позволяет предотвратить переживания школьной неуспешности детей младшего школьного возраста. Менее эффективным стилем отношения значимых взрослых к младшим школьникам авторитарный стиль, характеризующийся тем, что дети в меньшей степени испытывают академические трудности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безруких М.М. Почему учиться трудно? – М., 1995.
2. Валишина Л.Н. Психолого-педагогическое обеспечение преодоления неуспешности в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. . канд. пед. наук. – М., 2010. – 24 с.
3. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: Практ. руководство. Ч. 2. – М., 2005.
4. Дементьев Л.А. Школьная неуспешность: психолого-педагогические причины и пути преодоления: методические рекомендации для педагогов-психологов и учителей ОО / авт.-сост. ГАОУ ДПО ИРОСТ. – Курган, 2019. – 117 с.
5. Карabanова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии. Методология и история психологии. – 2007. Том 2. Выпуск 4.
6. Раттер М. Помощь трудным детям: Практическая психология. – М.: Прогресс, 1987. – 424 с.
7. Староверова М.С. Психологический синдром школьной неуспешности: теория и практика работы: учебно-методическое пособие. – Саратов: Вузовское образование, 2018. – 103 с.
8. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. – М.: Педагогика, 2007. – 198 с.

EXPERIENCING SCHOOL FAILURE IN DIFFERENT RELATIONSHIP STYLES OF SIGNIFICANT ADULTS TO THE CHILD

RUZHANSKAYA Ksenia Alexandrovna

student

Orenburg State Pedagogical University

Orenburg, Russia

This article is devoted to the study of the problem of experiencing school failure by primary schoolchildren with different styles of attitude of significant adults to a child. In the course of the theoretical analysis, significant adults for children of a given age were identified. In the course of an empirical study, a relationship was revealed between the experiences of school failure by primary schoolchildren and the style of attitude of significant adults towards a child of primary school age.

Key words: junior schoolchildren, school failure, attitude style, significant adults.

САМОВНУШЕНИЕ КАК СПОСОБ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТАНОВКИ ПЕРЕД КОНЦЕРТНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЕМ

СТАШКЕВИЧ Марина Александровна

старший преподаватель кафедры эстрадно-джазового пения
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»
г. Краснодар, Россия

В данной статье представлены способы саморегуляции и самовнушения, различные методики, формирующие умение управлять психологическим состоянием и устранять эмоциональное напряжение перед концертным выступлением артиста.

Ключевые слова: выступление, вокал, страх, концерт, эмоции, методики, саморегуляция, психология.

Зачастую профессиональные артисты не задумываются, как им удастся справиться с напряжением и страхом перед выходом на сцену.

Выполняя профессиональные действия, находясь в напряжении, мы не всегда имеем возможность и время проанализировать свое стрессовое состояние, возникшее в результате межличностных проблем или конфликтов, восстановить силы. Однако, как бы заняты мы ни были, возможность успокоить собственные нервы, привести себя в порядок перед ответственным выступлением всегда можно найти. Для этого необходимо владеть методами саморегуляции или самовнушения, которые можно использовать в любых ситуациях: во время деловых переговоров, в течение короткой паузы для кофе-брейка, после трудного разговора с начальником или с родственниками, и конечно же, перед выходом на сцену.

Саморегуляция – это управление своим психоэмоциональным состоянием, которое достигается путем воздействия человека на самого себя с помощью силы слов (аффирмация), мысленных образов (визуализация), управления мышечным тонусом и дыханием.

А вот способность человека самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него называют **ассертивностью**.

Человек в ассертивном состоянии смотрит на жизнь спокойно, анализирует и принимает взвешенные решения, не поддается на манипуляции, использует приемы саморегуляции. Внутренняя позиция человека устойчива, он уверен в себе, уравновешен, сложная ситуация воспринимается им как подконтрольная.

Ассертивность предполагает умение быстро

отстраниться от проблемы, легкость восприятия и малую степень безразличия. Нужно стать сторонним наблюдателем происходящего события, заинтересованным, но не вовлеченным.

Такое поведение может быть воспринято окружающими как бездушное и безразличное, но оно позволяет человеку сохранить внутреннее спокойствие и гармонию. Советы смотреть на жизнь проще и не принимать все близко к сердцу подразумевают развитие ассертивности.

Методы саморегуляции имеют целью развитие ассертивности, как умения быстро пресечь волнения, взглянуть на себя со стороны, дать объективную оценку происходящему и принять разумное решение.

Методы психической саморегуляции направлены на изменение представленного в сознании человека психического образа жизненной ситуации с целью мобилизации процессов психосоматического взаимодействия, оптимизации психоэмоционального состояния и восстановления полноценного функционирования.

Применение методик психической саморегуляции позволяет:

- редуцировать тревогу, страх, раздражительность, конфликтность; активизировать память и мышление;
- нормализовать сон и вегетативные дисфункции;
- увеличить эффективность профессиональной деятельности, в данном случае, максимально качественно выступить;
- обучить приемам самостоятельного формирования позитивных психоэмоциональных состояний.

Заинтересованный в поддержании эмоционального и физического здоровья человек должен иметь в запасе некоторое число методов и техник. Причем этот набор будет индивидуальным для каждого человека, поскольку нет на свете универсального способа снижения напряжения. Чтобы понять, подходит или не подходит нам индивидуально тот или иной метод, следует практиковать его 1-2 недели и проанализировать силу его влияния на здоровье. Только в этом случае мы можем выбрать эффективные именно для нас способы.

Естественные приемы саморегуляции:

- 1) переключение внимания на приятный объект;
- 2) поддержка близкого человека;
- 3) физическая разминка;
- 4) наблюдение за природой;
- 5) свежий воздух, солнечный свет;
- 6) чистая вода (умыться, принять душ, выпить воду);
- 7) прослушивание музыки;
- 8) пение, крик;
- 9) чтение, рисование и другие.

Рассмотрим несколько методик, формирующих умение управлять психологическим состоянием:

Прежде всего – это правильное дыхание. Нужно сделать медленный и глубокий вдох, задержать дыхание и медленно, полностью выдохнуть, представляя как напряжение уходит.

Аутотренинг. В основе аутогенной тренировки лежит самовнушение. Человек осмысленно повторяет позитивные фразы много раз, пока не поверит в то, что говорит. Например: «Я сохраняю спокойствие, я спокоен», «Я выхожу на сцену, у меня все получается», «Мне не страшно выступать для людей. Я получаю от этого удовольствие».

Релаксация. Специальные релаксационные упражнения, массаж, йога. Расслабляя мышцы, можно уравновесить психику. Эффект достигается через чередование напряжения и расслабления мышц.

Визуализация. Методика предполагает воссоздание в воображении приятного воспоминания или картины, вызывающей позитивные эмоции. Такое состояние называется ресурсным. Окунувшись в него, человек ощущает позитивные ощущения, наполняется только хорошим и добрым чувством.

Рассмотрим так же несколько упражнений для саморегуляции:

Обрести спокойствие помогают специальные упражнения, направленные на регуляцию психического состояния в конкретной ситуации. Таких упражнений разработано множество, можно выбрать наиболее удобное в применении, быстрое и действенное.

Упражнение «Раскачивание». В положении стоя или сидя нужно расслабить и откинуть голову назад так, чтобы было удобно, словно лежа на подушке. Закрыть глаза и начать слегка раскачиваться, с небольшой амплитудой из стороны в сторону, вперед-назад или по кругу. Нужно найти наиболее приятный ритм и темп.

Упражнение «Раскрытие». В положении стоя нужно сделать несколько махов руками перед грудью в стороны, по кругу, вверх-вниз (классические упражнения для разминки). Прямые руки вытянуть вперед и расслабить, начать медленно разводить в стороны.

Если руки достаточно расслаблены, они станут расходиться, будто сами собой. Упражнение нужно повторять, пока не возникнет ощущение легкости. Разводя руки представлять, как расширяется восприятие жизни, раскрываются объятия навстречу позитиву.

Упражнение «Точка релаксации». В положении стоя или сидя нужно расслабить плечи, руки свободно опустить. Начать медленное вращение головы по кругу. Когда найдется максимально удобное положение и захочется остановиться, нужно сделать это.

После отдыха в таком положении, продолжить вращательные движения. Вращая головой, представлять движение к гармонии, а в точке релаксации ощущать достижение этой цели.

Положительного эффекта можно добиться просто – можно быстро встряхнуть кисти рук несколько раз, как будто стряхиваете воду. Представить, что с кончиков пальцев слетает стресс и нервозность. Чтобы снять напряжение и расслабить мышцы можно попрыгать на месте, словно отряхиваясь от снега.

Упражнение «Солнечный зайчик». Упражнение подходит и взрослым людям и детям. Оно приятное, игровое, веселое.

Занять удобное положение, сидя или полулежа, расслабить все мышцы. Закрыть глаза и представить себя на солнечной поляне,

пляже, берегу реки или в другом приятном месте, где светит солнце. Представить, как ласковое солнышко согревает тело и вместе с солнечным светом организм насыщается спокойствием и счастьем. Солнечный зайчик пробежал по губам и нарисовал улыбку, по лбу, расслабив брови и лоб, соскользнул на подбородок и расслабил челюсть. Солнечный луч бежит по телу и расслабляет все его части по очереди, дарит спокойствие, убирает волнение. Можно добавить звуки природы: плеск волн, пение птиц, шум листьев.

Продолжительность данных упражнений: от одной до пятнадцати минут. Выполнять их можно в комплексе, по несколько раз в день. Простыми упражнениями можно вернуть ощущение радости жизни, уверенность в себе, успокоиться и прийти к душевному равновесию, настроиться на концертное выступление.

Переживания и волнения – неотъемлемая часть нашей жизни.

Можно ли все время избегать тревог и волнений или лучше научиться саморегуляции и самовнушению? Суметь обрести спокойствие в сложной ситуации удастся не каждому, но каждый может постараться это

сделать. Как положительные, так и отрицательные эмоции и чувства, волнения нужны людям для того, чтобы выжить. Они всегда естественны. Некоторые из них врожденные, другие приобретенные.

Проблему и трудности представляют негативные эмоции, чувства, мысли, волнения и тревоги, которые являются чрезмерными, необоснованными, патологическими.

Современная жизнь воспринимается организмом как непрерывный поток угроз, опасностей, волнений и стрессовых ситуаций. Чтобы сохранить душевное равновесие и уверенность в себе, необходимо знать ответ на вопрос о том, как быстро успокоиться.

Наиболее выгодная стратегия выживания в социуме – умение поддерживать внутренний баланс, при котором человек имеет собственное мнение, независимый взгляд на ситуацию, спокойное восприятие действительности, контроль над происходящим, владение навыками и методами, позволяющие регулировать психологическое состояние. Эти качества помогут профессиональному росту, так как исполнитель максимально проявит свой талант во время выступления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодаев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
2. Мкртчян М.А. О проблеме понимания в коммуникации // Организационно-деятельностные игры в образовании. – Красноярск, РИО КГПУ, 2001. – 100 с.
3. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии: учебное пособие: Т.2. – М.: Педагогика, 1989. – С. 65-89.
5. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.

SELF-SUPPRESSION AS A METHOD OF PSYCHOLOGICAL INSTALLATION BEFORE A CONCERT PERFORMANCE

STASHKEVICH Marina Alexandrovna

Senior Lecturer of the Department of Pop and Jazz Singing

Krasnodar State Institute of Culture

Krasnodar, Russia

This article presents methods of self-regulation and self-hypnosis, various techniques that form the ability to manage the psychological state and eliminate emotional stress before an artist's concert performance.

Key words: performance, vocals, fear, concert, emotions, techniques, self-regulation, psychology.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССАХ УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

СТЕПАНОВА Ольга Юрьевна

студентка

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

В данной статье рассматриваются социально-психологические особенности адаптации первоклассников к школе. Описываются возрастные особенности данного возраста (6-7 лет), помимо особенностей адаптации первоклассников, в статье представлены виды педагогического стиля общения, которые непосредственно влияют на адаптацию первоклассников. Так же присутствует описание результатов диагностического исследования по теме влияния педагогического стиля общения на социально-психологическую адаптацию первоклассников. На основе полученных результатов предложены рекомендации для учителей с разными стилями педагогического общения, которые направлены на оптимизацию успешного прохождения адаптационного периода первоклассников к школе.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, стиль педагогического общения, первоклассник, адаптация к школе, социально-психологические особенности первоклассников.

Младший школьный возраст – это период жизни для ребенка очень сложный, ведь именно этот возраст связан с овладением новым ведущим видом деятельности – учебной деятельностью. Помимо этого, детям, которые, казалось бы, вот недавно были дошкольниками, уже присваивается новый статус «ученик», а это значит, что в ближайшее окружение входят одноклассники, учителя и школа как большая социальная группа. Поступление ребенка в школу означает смену его социальной позиции и влечет за собой ломку старых стереотипов поведения и взаимоотношений с окружающими, необходимость освоения новых норм и требований, предъявляемых к нему учителем и родителями.

Важнейшую роль в адаптации первоклассника к новому положению в обществе занимает учитель, от которого зависит фон протекания адаптационного периода у младшего школьника. М.М. Безруких, С.П. Ефимова фокусируют свое внимание на том, что учитель должен демонстрировать образец доброты и отзывчивости, готовности помочь в любой ситуации без лени и упреков [2]. От отношения педагога к ученикам на первоначальном этапе адаптационного периода к школьной среде зависит то, как будет складываться взаимодействие в партнерстве «ученик-учи-

тель», которое во многом определяет психологическую адаптацию ребенка к школе.

Изучением вопросов социально-психологической адаптации детей на первоначальных этапах обучения в школе занимались такие психологи как М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Б.С. Круглов, Т.А. Соловьева, А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина, Е.А. Панько.

Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, И.В. Дубровина и В.С. Мухина рассматривают адаптацию как «привыкание к условиям окружающей среды, которое связано со сменой социального окружения и ведущей деятельностью» [5].

Как отмечает А.В. Петровский, на развитие личности младшего школьника решающее воздействие оказывает не столько сама учебная деятельность, а скорее отношение взрослых – учителя, родителей – к успеваемости, дисциплине и прилежанию ребенка. А вот именно М.Е. Зеленова, М.М. Безруких и С.П. Ефимова в своих работах рассматривают особенности самовосприятия и восприятия своих учеников учителями с разными типами педагогического взаимодействия. Именно педагог, по мнению предложенных авторов, играет главную и значимую роль в том, чтобы приспособление детей к школе протекало с учетом всех тех факторов, которые способствуют успешному протеканию

адаптационного периода к школе. А успешная адаптация, в свою очередь, уже несет за собой достижение поставленных целей, функционирование личности в новой среде и социуме, степени реализации планов и задач. Участие педагога также важно и в том, чтобы в общении первоклассников присутствовали положительные эмоции, потому что отношение учителя к ученику – это есть указатель для отношения к нему других учеников [2; 4].

М.Р. Битянова считает, что адаптация школьника рассматривается не только как процесс приспособления его к успешному функционированию в данной среде, но и как активное освоение личностью окружающего пространства, связанное с ее способностью к психологическому, личностному, социальному саморазвитию [3].

Адаптация первоклассников к школе в большой степени определяется и такими факторами, как содержания обучения и методика преподавания. Анализируя и подбирая программный материал, педагогу стоит учитывать возрастные особенности детей. Облегчает процесс адаптации первоклассников к школе и предварительное посещение детьми детского сада.

В стиле педагогического взаимодействия учителя с учениками проявляется специфика коммуникативных возможностей учителя, его сложившийся характер взаимоотношений с учениками, творческая индивидуальность. Стиль педагогического общения отражает не только общую педагогическую культуру учителя, но и его профессионализм.

Как известно, отечественная психолого-педагогическая наука выделяет три основные стиля педагогического общения, поэтому обратимся к классификации К. Левина:

1. Авторитарный стиль – при таком стиле педагогу свойственно занимать лидирующую позицию, не позволять ученикам проявлять самостоятельность и инициативу. Ученики в данном стиле выступают объектом воспитательных действий, да, у них, скорее всего, будет возможность демонстрировать знания, умения и навыки на практике, однако такая демонстрация определена не настоящими потребностями и ценностями ученика, а потребность осуществлять желае-

мое поведение в присутствии педагога. Такой стиль не дает возможность для развития творческой инициативы и самостоятельности у учеников, а также полноценных межличностных отношений.

2. Демократический стиль педагогического общения – особенностью данного стиля является взаимопринятие и сотрудничество. Педагог такого стиля нацелен на вовлечение учеников к обсуждению и рассмотрению общих дел, проблем. Педагог создает условия для проявления творческой инициативы учеников и самореализации, а также содействует формированию и развитию у учеников умения общаться, учитывать интересы других людей, проявлять инициативу и независимость. Ученик в данном случае чувствует себя эмоционально защищенным и проявляется уверенность, а также активность.

3. Либеральный (попустительский) стиль – стиль общения, при котором педагог минимально включается в деятельность. В таком стиле ведущим является равнодушие и незаинтересованность, педагог уходит от ответственности за результаты своей деятельности. Возможно, что ученик в таком стиле проявит раннюю самостоятельность и независимость, но в то же время не будет способным к участию и соперничанию другим людям [6].

Стиль педагогического общения не является врожденным качеством, а выступает лишь одной из характеристик человека, которая воспитывается и формируется в ходе практики, благодаря осознанию педагогом основных законов формирования и развития системы человеческих отношений. Но к формированию определенного стиля общения, предрасполагают некоторые личностные характеристики.

Для выявления особенностей социально-психологической адаптации к школе у первоклассников, обучающихся в классах учителей с разным стилем педагогического общения, нами было организовано эмпирическое исследование.

Базой исследования выступили:

– Муниципальное общеобразовательное автономное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 87 г. Оренбурга»;

– Муниципальное общеобразовательное

автономное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 88 г. Оренбурга»;

В данном эмпирическом исследовании приняли участие 2 выборки, одна из них группа учителей первоклассников 20 человек, 17 из них женщины и 3 мужчины, вторую выборку представили первоклассники 400 человек: 207 девочек и 193 мальчика.

В процессе диагностики применялись следующие средства:

– методика изучения социально-психологической адаптации к школе (Э.М. Александровская);

– методика оценочной деятельности учителя (М.Ю. Кулагина).

Исходя из содержательных характеристик социально-психологической адаптации по Э.М. Александровской. Изучив данный феномен, нами были получены следующие данные (таблица 1).

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Зоны адаптации	%
Адаптация	68%
Неполная адаптация	23%
Дезадаптация	9%

Исходя из полученных данных, можно сказать, что у 68% первоклассников адаптация к школе прошла успешно, что может свидетельствовать о том, что у учащегося не вызывает беспокойства слово «школа», вероятнее всего, в классе доброжелательная и благоприятная атмосфера. Такие первоклассники характеризуются стремлением к совместной деятельности с учителями и одноклассниками, успешным освоением нового материала, представлениями о правилах поведения на уроке и перемене и их безукоризненном соблюдении. У таких учащихся наблюдается спокойное эмоциональное состояние, в большинстве случаев хорошее настроение.

У 23% первоклассников выявлена неполная адаптация к школе. Анализируя особенности первоклассников данной группы, стоит отметить, что первоклассники проявляют учебную активность, знают правила и нормы поведения на уроке и перемене, но их отличает эмоциональное неблагополучие, а также

трудности в установлении контактов с одноклассниками и учителями, что не способствует развитию личности обучающихся и затрудняет процесс освоения учебной деятельности.

Дезадаптация к школе выявлена у 9% первоклассников, которых отличает низкий уровень учебной активности, что проявляется в отсутствии интереса к учению, пассивности на уроках, нежелании выполнять задания вообще и выполнять их самостоятельно. Низкие показатели усвоения знаний являются у данных обучающихся преобладающими. Такие показатели указывают на то, что дети плохо усваивают программный материал по большинству дисциплин, испытывают трудности при выполнении заданий, допуская большое количество ошибок.

Помимо исследования социально-психологической адаптации первоклассников к школе, проводилась диагностика стиля педагогического общения. Где были получены следующие данные (рисунок 1).

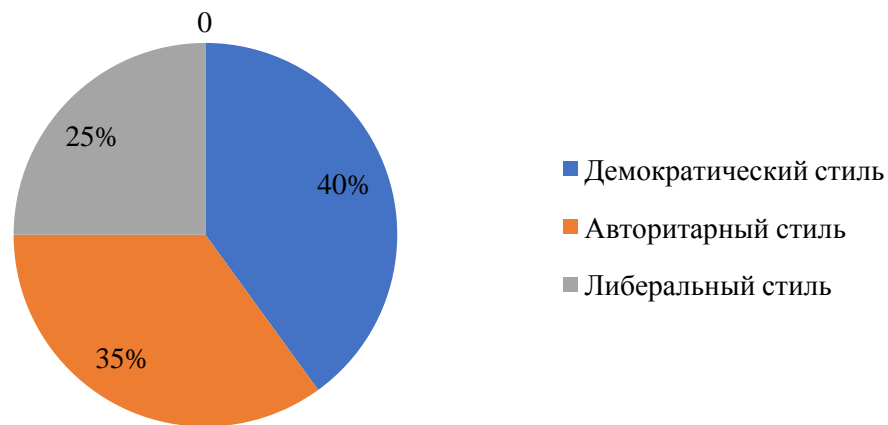


Рисунок 1. Результаты эмпирического исследования стиля педагогического общения у учителей

Анализируя полученные данные, отметим, что у 40% испытуемых выявлен демократический стиль педагогического общения. Педагог такого стиля ждет обратной связи от учеников, смотрит на реакцию тех или иных форм совместной деятельности, анализирует свои допущенные ошибки и пытается их исправить. Данный стиль считается наиболее плодотворным, так как в нем гармонично сочетается преобладание и доверие между учениками и педагогом. При демократическом стиле учитель всегда стремится к сотрудничеству с учениками при решении учебных задач, где дисциплинированное поведение является средством, которое обеспечивает активную работу. Такой стиль вызывает у первоклассников уверенность в себе, положительные эмоции и дает понимание и осознание о важности сотрудничества в совместной деятельности. 35% учителей обладают авторитарным стилем педагогического общения. Педагоги такого стиля выдвигают ярко выраженные установки, избирательно относятся к детям, по отношению к детям часто используют запреты и ограничения, а

так же злоупотребляют в своей работе отрицательными оценками. Авторитарный педагог оценивает успехи своих учеников субъективно, делая акцент не на знаниях самой работы, а на личности ребенка. Оправдывая свой жесткий стиль руководства, педагоги данного стиля оценивают детей как недисциплинированных, ленивых и безответственных. Такой стиль педагогического общения ставит учителя в отчужденное положение от классного коллектива, лишая учеников доверия и близости. Либеральный (попустительский) стиль педагогического общения выявлен у 25% испытуемых. Данному стилю характерна безответственность, безынициативность в достижении цели и решении каких-либо задач, а так же нерешительность в трудных ситуациях. Педагог такого стиля склонен пускать все дела на самотек, превозносить способности учеников.

Изучив особенности адаптации у первоклассников, взаимодействующих с учителями с разным стилем педагогического общения, нами были получены следующие результаты (таблица 2).

**РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТАЦИИ
ПЕРВОКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССАХ УЧИТЕЛЕЙ
С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

Зоны адаптации	Стиль педагогического общения		
	Демократический	Авторитарный	Либеральный
Адаптация	63%	55%	40%
Неполная адаптация	27%	30%	40%
Деадаптация	10%	15%	20%

Анализируя полученные данные, отметим, что при демократическом стиле педагогического общения у учителей 63% первоклассников успешно прошли адаптацию, 27% обладают неполной адаптацией, дезадаптированных детей при таком стиле выявлено 10%. Исходя из полученных данных по методике изучения социально-психологической адаптации к школе, стоит обратить внимание на то, что ученики при таком стиле стремятся к совместной деятельности, успешно осваивают новый материал, имеют представления о правилах поведения на уроке и перемене.

При либеральном стиле педагогического общения мы наблюдаем другие результаты, где 40% первоклассников успешно адаптировались к школе, 40% первоклассников неполной адаптацией обладают, 20% первоклассников вовсе являются дезадаптированными к школе. Так же у первоклассников, исходя из полученных данных по методике Э.М. Александровской, выявлены проблемы во взаимодействии с одноклассниками и в усвоении школьных правил и норм.

Адаптированными при авторитарном стиле педагогического общения являются 55% испытуемых, 30% первоклассников обладают неполной адаптацией, 15% дезадаптированы к школе. При таком стиле педагогического общения знания учащиеся усваивают, знают правила и нормы поведения на уроке и перемене, но отношение к учителю у первоклассников холодное, потому что инициатива первоклассников здесь не приветствуется. Эмоциональное благополучие находится на низком уровне, так как ученики боятся своего педагога и делают только то, что он им говорит.

Таким образом, можем сделать вывод о том, что при каждом стиле педагогического общения, адаптация первоклассников проходит по-разному, но наиболее оптимальным стилем педагогического общения для успешного протекания адаптации у первоклассников является демократический стиль.

Таким образом, мы подготовили рекомендации для учителей с разными стилями педагогического общения, которые направлены на оптимизацию успешного прохождения адапционного периода первоклассников к школе.

Рекомендации для учителей с демократическим стилем педагогического общения:

- применять разнообразные методы и формы работы и взаимодействия с учащимися для развития их познавательной активности, желания ходить в школу и активно вести школьную жизнь;

- периодически проводить индивидуальную работу с детьми, имеющими трудности в адаптации;

- помогать первоклассникам организовывать их деятельность советом, рекомендацией, но при этом результата должны добиться они сами.

Рекомендации для учителей с авторитарным стилем педагогического общения:

- предлагать детям творческие задания для взаимодействия друг с другом;

- организовывать личное общение с учениками, вместе ставить цель урока, выявлять задачи;

- положительно оценивать правильно самостоятельно выполненное задание первоклассника для дальнейшей учебной мотивации;

- включать детей, занимающих дезадапти-

рованное положение, в совместную деятельность, повышая их авторитет и самооценку.

Рекомендации для учителей с либеральным стилем педагогического общения:

- использовать активные формы работы для создания благоприятного социально-психологического климата в коллективе;
- периодически подвергать анализу свою

деятельность, осуществлять поиск новых эффективных методов и приемов обучения;

- стараться всегда использовать метод сотрудничества с учащимися для мотивации и учебной активности;

- давать задание учащимся в парах, тройках или группах, побуждая тем самым их инициативу и коллективное сотрудничество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе. – М., 2008. – 153 с.
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
3. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. – М.: Совершенство, 1998. – 358 с.
4. Зеленова М.Е. Особенности самовосприятия и восприятия своих учеников учителями начальных классов с разным типом педагогического взаимодействия // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 1. – С. 5-10.
5. Коломинский Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М., 2008. – 265 с.
6. Левин К. Динамическая психология. – М.: Смысл, 2011. – 456 с.

PECULIARITIES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO THE SCHOOL OF FIRST GRADES STUDYING IN CLASSES OF TEACHERS WITH DIFFERENT STYLES OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

STEPANOVA Olga Yurievna

student

Orenburg State Pedagogical University

Orenburg, Russia

This article examines the socio-psychological characteristics of the adaptation of first-graders to school. The age characteristics of this age (6-7 years) are described, in addition to the characteristics of adaptation of first graders, the article presents the types of pedagogical communication style that directly affect the adaptation of first graders. There is also a description of the results of a diagnostic study on the influence of the pedagogical style of communication on the socio-psychological adaptation of first-graders. On the basis of the results obtained, recommendations are proposed for teachers with different styles of pedagogical communication, which are aimed at optimizing the successful passage of the adaptation period of first-graders to school.

Key words: social and psychological adaptation, style of pedagogical communication, first grader, adaptation to school, social and psychological characteristics of first graders.

ВЛИЯЕТ ЛИ СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОВЕНЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ?

СУЕНТАЕВА Айгуль Берикбаевна

студентка 4-го курса

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

В статье рассматриваются особенности индивидуально стиля педагогической деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования индивидуального стиля педагогической деятельности.

Ключевые слова: индивидуальный стиль педагогической деятельности, познавательная активность, младший школьник, эмоционально-методичный, эмоционально-импровизационный, рассуждающе-методичный, рассуждающе-импровизационный.

Педагогическая деятельность в школе, в принципе, как и любая другая деятельность, определяется собственным стилем проведения. Стиль деятельности – это устойчивая система приемов или различных способов, проявляющиеся в разных условиях ее существования.

Стиль педагогической деятельности, он включает в себя одновременно [2]:

- стиль управления;
- стиль саморегуляции;
- когнитивный стиль самого учителя;
- стиль общения.

Какой же именно стиль проведения будет складываться у учителя в его профессиональной деятельности, во-первых это обусловлено его индивидуально-психологическими особенностями, такими как: черта характера, тип темперамента, уровень развития профессиональных способностей.

Стиль педагогической деятельности в зависимости от характера выделили такие Авторы как А.К. Маркова, А.Я. Никонова [3]:

– содержательные характеристики стиля, а именно это поведение учителя на уроке, те методы, которые он использует для преподавания материала. Соответственно преимущество заключается в ориентации на процесс и содержание педагогического труда;

– динамические характеристики стиля – устойчивость и переключаемость учителя во время проведения урока;

– результативность – это уровень знаний,

умений и навыков школьников и их интерес к предмету.

А.К. Маркова и А.Я. Никонова в своем исследовании выделили четыре стиля педагогической деятельности [3]:

– эмоционально-импровизационный стиль – учитель преимущественно ориентируется на процесс обучения, в связи с этим он для урока отбирает наиболее интересный материал, а наименее интересный оставляет для самостоятельной работы учащихся. Учитель ориентируется на сильных учащихся, использует в своей деятельности коллективные обсуждения, а также применяет различные методы обучения. Однако у такого учителя страдает методическая сторона обучения, он не заботится о повторении и закреплении пройденного материала;

– эмоционально-методический стиль – учитель ориентирован как на процесс, так и на результат обучения. Учитель поэтапно разрабатывает весь учебный материал, заботится о повторении и закреплении пройденного материала, а также контролирует знания учащихся. Деятельность учителя характеризуется высокой оперативностью, он стремится активизировать знания не внешней привлекательностью, а содержанием предмета;

– рассуждающего-импровизационный стиль – этот стиль сходен с эмоционально-методическим, однако он характеризуется меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, тем урока замедлен. Учитель старается говорить меньше, а во время

опроса дает возможность учащимся подробно ответить на заданные вопросы;

– рассуждающе-методический стиль – учитель ориентирован преимущественно на результат обучения. Этот учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Данный учитель предпочитает репродуктивную деятельность учащихся, коллективные обсуждения практически не использует. Он не оперативен в реакциях на изменения ситуации на уроке.

Исходя из индивидуально стиля педагогической деятельности, в профессиональной деятельности каждого учителя существует большое количество разнообразных методов, способов, приемов, которые способствуют развитию познавательной активности младших школьников, среди которых:

- игры и игровые упражнения;
- загадки, ребусы, разгадывание кроссвордов;
- виртуальные путешествия;
- тренинги.

Т.И. Шамова, П.И. Третьяков в своих работах говорили о структуре учебного занятия и отдельным элементом описывали подготовку младших школьников к активной деятельности на основном этапе занятия. Данная задача может быть выполнена при решении определенных педагогических требований: умение учителя формулировать задачи урока в действиях учащихся; умение учителя замотивировать учащихся; владение учителем много-

опорных знаний и умений [4].

Одни и те же знания, навыки и качества, которые учитель применяет в постоянно меняющихся условиях, может быть приемлемо в работе с одним учеником, но эффективно с другим.

Преодолеть данное противоречие позволяет правильно подобранная позиции – ролевая стратегия учителя. На одной стороне работает учитель-опекун, на противоположной – учитель-менеджер [1].

1. Учитель опекун – он тратит очень много сил, для того, чтобы опекать, контролировать, направлять младшего школьника во всем процессе обучения.

2. Учитель менеджер – он использует потенциал младших школьников, координирует их деятельность с целью развития познавательной активности младшего школьника.

Для выявления индивидуально стиля педагогической деятельности учителей нами было проведено эмпирическое исследование на базе школ г. Оренбурга. Для выявления индивидуально стиля мы использовали опросник для анализа особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности А.К. Маркова, А.Я. Никонова, после мы проводили в классах учителей методики на выявление уровня познавательной активности, чтобы проверить, действительно ли уровень познавательной активности у учителей с разными стилями будет разным.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты (таблицы 1-2).

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

№	Стили педагогической деятельности	Проценты
1	Эмоционально-импровизационный стиль	26%
2	Эмоционально-методичный стиль	34%
3	Рассуждающе-импровизационный стиль	20%
4	Рассуждающе-методичный стиль	20%

Анализ результатов показал, что 26% опрошенных классных руководителей придерживаются эмоционально-импровизационного стиля, данные классные руководители

умеют с интересом преподавать учебный материал; умеют с помощью высокого уровня знаний увлечь младших школьников преподаваемым предметом; такие учителя владеют

артистизмом, умением со всеми устанавливать контакт; у таких классных руководителей на уроках всегда присутствует благоприятный психологический комфорт; данные учителя хорошо справляются на своих уроках с коллективной формой работы.

34% опрошенных классных руководителей придерживаются эмоционально-методичного стиля, данные классные руководители обладают высокой методичностью во время организации и проведения классных предметов; данные учителя очень требовательны к своим ученикам; с помощью высокого уровня знаний рассказывают про все особенности преподаваемого предмета; на уроках умело пользуются и варьируют разнообразное количество форм и методов обучения. На уроках стараются уделять время закреплению и повторению пройденного материала, чтобы установить уровень тех знаний, который имеет на данный момент ученик.

20% опрошенных классных руководителей придерживаются рассуждающе-импровизационного стиля, данные классные руководители обладают высоким уровнем знаний, требовательны к своим ученикам; во

время преподавания данные классные руководители четко и ясно преподносят материал. Оказывают должное внимание к уровню знаний всего класса в целом. Во время преподавания сдержанны. У данной группы обследуемых отсутствует большой спектр варьирования форм и методов обучения; на уроках большое количество времени отводят индивидуальным ответам каждого ученика в связи с чем замедляется тем урока.

20% опрошенных классных руководителей придерживаются рассуждающе-методичного стиля, данные классные руководители требовательны к ученикам, обладают высокой методичностью во время организации и проведении преподаваемых предметов; оказывают повышенное внимание к уровню знаний всех обучающихся. Однако в деятельности данных классных руководителей отсутствует умение поддерживать интерес учеников к изучаемому предмету; в наличие отсутствует большой выбор разнообразных форм и методов работы с учениками; данные учителя отдают предпочтение в большинстве репродуктивной деятельности учеников.

Таблица 2

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССАХ УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Стиль педагогической деятельности	Уровень познавательной активности		
	Высокий	Средний	Низкий
Эмоционально-методичный стиль	39%	33%	28%
Эмоционально-импровизационный стиль	31%	44%	25%
Рассуждающе-импровизационный стиль	27%	45%	28%
Рассуждающе-методичный стиль	29%	55%	16%

Анализ результатов показал, что:

– при эмоционально-методичном стиле педагогической деятельности мы можем говорить о высоком уровне познавательной активности младших школьников, которое отличается интересом и желанием решать различные познавательные задачи, проявляют упорство и настойчивость в достижении хорошего результата;

– при эмоционально-импровизационном стиле педагогической деятельности мы можем говорить о среднем уровне познавательной активности, которое отличается тем, что у младших школьников самостоятельной выполнение заданий вызывает трудности, вопросы которые они задают, направлены на познание теоретического материала;

– при рассуждающе-методичном стиле

педагогической деятельности мы можем говорить о низком уровне познавательной активности младших школьников, которое отличается тем, что для таких школьников необходимо поэтапное разъяснение условий для выполнения заданий;

– при рассуждающе-импровизационном стиле педагогической деятельности мы можем говорить о низком уровне познавательной активности младших школьников, которое отличается тем, что у школьников отсутствует инициативность для решения заданий, при появле-

нии затруднений они не задают вопросы для его выполнения.

Таким образом, результаты исследования показали, что преобладание одного какого-либо индивидуально стиля педагогической деятельности оказывает непосредственное влияние на познавательную активность младшего школьника. В зависимости от того, какие методы, приемы использует учитель в своей профессиональной деятельности зависит интерес младшего школьника к уроку, что соответственно влияет на познавательную активность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов В.В. Формирование учебных действий // Теория развивающего обучения. – М., 1996. – С. 204-228.
2. Канн-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 2009. – 190 с.
3. Маркова А. К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии: Научный журнал. – 1987. – № 5. – С. 40-48. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=37452>.
4. Шамова Т.И., Третьякова П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. – М., 2002. – 320 с.

DOES THE STYLE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY AFFECT THE LEVEL OF COGNITIVE ACTIVITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN?

SUENTAIEVA Aigul Berikbaevna

4th year student

Orenburg State Pedagogical University

Orenburg, Russia

The article examines the features of the individual style of pedagogical activity. The results of an empirical study of the individual style of pedagogical activity are presented.

Key words: individual style of pedagogical activity, cognitive activity, junior schoolchild, emotional-methodical, emotional-improvisational, reasoning-methodical, reasoning-improvisational.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

ЧЕРКАСОВА Ольга Александровна

научный сотрудник

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
г. Воронеж, Россия

В статье рассматривается влияние личности преподавателя технических дисциплин на эффективность педагогического взаимодействия с обучающимися военного вуза.

Ключевые слова: личность преподавателя, профессионально важные качества, эффективное педагогическое взаимодействие.

Военное образование на современном этапе претерпевает серьезные изменения. В вузах происходит обновление учебных планов и программ, осуществляется поиск новых подходов и технологий учебно-воспитательного процесса к педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава. Руководящие требования распространяются на всю систему образования, в том числе и на военную школу. В связи с этим, как показывают исследования, повысилась активность преподавателей в изучении наиболее острых вопросов обучения и воспитания в военном учебном заведении.

Центральной фигурой образовательного процесса, как отмечают А.В. Барабанщиков, В.Н. Герасимов, является преподаватель носитель содержания образования и воспитания через учение, организатор познавательной деятельности курсантов. В процессе педагогического взаимодействия преподаватель опирается на личный опыт, способности, педагогическое искусство и мастерство [1; 2].

В настоящее время возрастает роль личности преподавателя в учебной деятельности, что вызывает необходимость в развитии профессионально важных качеств преподавателя, в умении понимать психологические особенности обучающихся военного вуза, находить педагогически обоснованный подход к ним и устанавливать правильные взаимоотношения.

Требования к преподавателю военного учебного заведения растут с каждым годом вместе с динамикой развития высшего обра-

зования в стране. Сегодня можно насчитать десятки актуальных для педагога качеств, при этом новые требования не вытесняют прежние, а как бы дополняют и развивают их.

Известно, что отношение к высшим военным учебным заведениям в последние годы стало неоднозначным. Это требует нового подхода к обучению и воспитанию курсантов, основанном на глубоком социально-психологическом анализе и новых технологиях психолого-педагогического сопровождения процесса обучения. За последние годы психолого-педагогическая наука и практика обучения и воспитания личного состава обогатилась новым содержанием. В этих условиях возрастает роль профессионально важных качеств преподавателя обеспечивающих эффективное педагогическое взаимодействие с обучающимися [3].

По мнению В.Н. Герасимова составной частью качеств преподавателя технических дисциплин является педагогическая общительность. Прослеживается это во всех сферах жизнедеятельности. Сведение данных качеств в одну группу обуславливается тем, что ни один организационный замысел не реализуется без возглавляющей его целеустремленной, волевой и коммуникабельной личности. От умения преподавателя формировать у себя эти качества и пользоваться ими зависит успех самых различных учебных и воспитательных мероприятий. Тем более что педагог общается в интересах определенной организующей цели [2].

Качество преподавания в военном вузе в значительной мере зависит от личности преподавателя и его психологической подготовки, которая должна включать в себя умения, обеспечивающие эффективное протекание процесса взаимодействия с обучаемыми. Это значит, что преподавателю, работающему с курсантами, необходимо иметь не только специальные знания и владеть методикой обучения, но и обладать хорошо сформированными коммуникативными и социально-перцептивными умениями, необходимыми для организации эффективного педагогического взаимодействия с обучаемыми, владеть информацией о психологическом климате группы и каждого обучающегося.

Существенным моментом преподавателя, как отмечают В.Д. Еременко, Г.В. Зибров, Л.А. Колосова, И.М. Самсонова, является понимание курсанта. Понимание означает умение стать на его точку зрения, т. е. работу

с сознанием. С другой стороны, преподаватель должен также познать себя, донести до курсанта что-то важное с его точки зрения, но это понимание не передается прямо, его можно добиться только на осознании своего личного опыта [1; 3].

Вступая во взаимодействие с курсантами, преподаватель почти всегда стремится к установлению взаимопонимания с ними. Тем самым он создает наиболее благоприятные социально-психологические условия для педагогического взаимодействия с обучающимся.

Поэтому важной чертой характеристики личности преподавателя технических дисциплин является эффективное применение профессионально важных качеств: коммуникативности и социальной перцептивности. Это необходимо для организации эффективного педагогического взаимодействия с обучаемыми и влияет на эффективность обучения и воспитания личного состава.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Барабанщиков А.В.* Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы // под. ред. А.В. Барабанщикова. – М.: Воениздат, 1998. – 280 с.
2. *Герасимов В.Н.* Педагогика высшей военной школы / под ред. В.Н. Герасимова. Утверждено приказом министра обороны РФ в качестве учебника. – М., 2001. – 173 с.
3. *Еременко В.Д., Зибров Г.В., Колосова Л.А., Самсонова И.М.* Психология и педагогика высшей школы / под ред. Г.В. Зиброва. – Воронеж: Педагогика, 2005. – 253 с.

INFLUENCE OF THE PERSONALITY OF THE TEACHER ON THE EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL INTERACTION

CHERKASOVA Olga Alexandrovna
researcher

Military Training and Research Center of the Air Force «Professors N.Ye. Zhukovsky's and
Yu.A. Gagarin's Air Force Academy»
Voronezh, Russia

The article examines the influence of the personality of a teacher of technical disciplines on the effectiveness of pedagogical interaction with students of a military university.

Key words: teacher's personality, professionally important qualities, effective pedagogical interaction.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ДОВЕРИЯ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

ЯСАКОВА Валентина Юрьевна

студент

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

В статье представлена важная актуальная проблема межличностного доверия в старшем школьном возрасте. Также в статье описывается исследование, направленное на выявление уровневых особенностей межличностного доверия старшеклассников, в котором приняли участие старшеклассники школы г. Оренбурга. Исходя из результатов исследования, были выявлены особенности межличностного доверия в старшем школьном возрасте.

Ключевые слова: общение, межличностное доверие, старший школьный возраст, особенности межличностного доверия, уровень межличностного доверия.

«Проблема доверия в течение долгих лет является предметом изучения в психологии, социологии, философии, политологии» [1].

В зарубежной психологической науке проблема доверия исследовалась представителями различных направлений. Одним из первых о доверии, «как базисном чувстве, определяющем отношение человека к другим людям и к миру», писал Э. Эриксон [8]. Т. Ямагиши связывает проявление доверия с характером «социальной среды, которая зависит от психологических черт людей» [11]. Ф. Фукуяма рассматривает доверие «как ключевую характеристику развитого человеческого общества, которая может проявляться как на социальном (в виде доверия к государству в целом и к общественным институтам), так и на индивидуальном уровне» [9].

Современными отечественными исследователями доверие также рассматривается «как одно из условий нормальных межличностных отношений» (И.В. Антоненко, В.П. Зинченко, А.Б. Купрейченко, Т.П. Скрипкина и др.). И.В. Антоненко полагает, что «доверие составляет важный момент межличностного общения, межгруппового и организационного взаимодействия, а также функционирования общества в целом» [1]. А.Б. Купрейченко рассматривает «доверие и недоверие не только как социально-психологические, но и нравственно-психологические феномены» [4]. В.П. Зинченко считает, что «проблема психологии доверия

имеет отношение ко всем формам жизни, деятельности, поведения и сознания человека...», отмечая, что «доверие может рассматриваться в рамках, как собственной психической сферы человека, так и межличностных отношений и деятельности» [2].

Т.П. Скрипкина называет доверие «фактором социального развития и становления субъектности ребенка», определяя «доверие к миру как одно из жизненнозначимых отношений человека» [6; 7] и выделяя как важнейшую функцию доверия – «связь человека с миром в единую систему, в единую онтологию» [7]. В соответствии с этим Т.П. Скрипкина определяет доверие как «способность человека априори наделять явления окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости)» [7].

Общение в юности отличается особой доверительностью, интенсивностью, что накладывает отпечаток интимности и страстности на отношения, связывающие старшеклассников с близкими им людьми [5].

В юношеском возрасте, доверие проявляется путем вовлечения другого в свой внутренний мир, когда у двоих появляется возможность обсудить интимную, секретную информацию. Самораскрытие старшеклассников является частным случаем в проявлении доверия. Подобное вовлечение в свой

внутренний мир при этом предполагает добровольность одного индивида как обязательный компонент подлинного доверия.

Процесс формирования доверительного общения рассматривается как процесс установления близкой и оптимальной психологической дистанции.

Важная роль в процессе доверительного общения в юношеском возрасте принадлежит механизму обмена доверием, на основе которого можно рассматривать возникновение и углубление доверительности в ходе взаимодействия людей. Иначе говоря, каждое проявление доверительности сопряжено не только с доверительностью партнера, но и с собственными предыдущими проявлениями доверительности самого субъекта. Если для партнеров по общению доверие продолжает оставаться ценностью, то каждое последующее проявление доверительности более высокого уровня вызывает соответствующую ответную доверительность [3].

Старшеклассник в процессе доверительного общения не только оценивает партнера по доверительному общению, но и воспринимает результаты уже реализованной доверительности. Оценка и восприятие при этом обстоятельств общения и собственных действий старшеклассников зависят от ее актуального психологического состояния и по-

этому могут быть весьма изменчивыми. В этой связи представляет значимость вопрос о мере проявления доверительности в общении, которая служит одним из важных показателей психического здоровья личности и формируется при общении с наиболее близкими людьми. Юноши, проявляющие как «сверхоткрытость», так и «сверхзакрытость», испытывают определенные трудности в установлении контакта с другими. Поэтому для детей, у которых не сложились с родителями доверительные отношения, которые не имеют опыта доверительного общения с близкими взрослыми, могут испытывать трудности при установлении доверительного контакта с окружающими [5].

Мы провели эмпирическое исследование, с целью выявить уровневые особенности межличностного доверия у старшеклассников.

В исследовании приняли участие 54 старшеклассника (10 и 11 классы), в возрасте 16-17 лет, в числе которых 31 девушка и 23 юноши.

В исследовании использовался общепсихологический эмпирический метод тестирования (Шкала межличностного (социального) доверия Дж.Б. Роттера) (адаптация С.Г. Достовалова)).

Полученные результаты показали следующие уровни межличностного доверия (таблица 1).

Таблица 1

УРОВЕНЬ МЕЖЛИЧНОСТНОГО (СОЦИАЛЬНОГО) ДОВЕРИЯ

Уровень	Количество	%
Высокий	29	54
Средний	20	37
Низкий	5	9

Старшеклассники показали высокий (54%), средний (37%) и низкий (9%) уровни межличностного доверия.

Для учащихся с высоким уровнем межличностного доверия характерно: «выраженная направленность на положительные, открытые взаимоотношения между людьми, содержащие уверенность в доброжелательности и порядочности другого человека, с которым доверяющий находится в тех или иных отношениях. Высокие обобщенные ожидания человека от-

носителю того, насколько можно положиться на обещания, слова, высказывания другого человека или группы людей» [10]. Такие старшеклассники привлекательны и популярны, интеллектуально развиты, проявляют сотрудничество, гибкость и компромисс, теплоту, дружелюбие во взаимоотношениях.

Для старшеклассников со средним уровнем межличностного доверия характерны невысокие обобщенные ожидания относительно того, насколько можно положиться на другого че-

ловека. Такие учащиеся менее популярны, редко ссорятся с другими. Не всегда способны успокоить и подбодрить окружающих.

Учащиеся старшего школьного возраста, которые не склонны давать другим людям дополнительный шанс, не склонны ценить права других, которые много врут, чувствуют себя не приспособленными, необщительны, имеют низкий уровень социального доверия.

Таким образом, можно выделить следующие особенности межличностного доверия у старшеклассников: сотрудничество, проявление гибкости и компромисса во взаимоотношениях, в том числе и в конфликтных ситуациях, общительность, проявления теплоты и

дружелюбия в отношениях, ответственность по отношению к людям, деликатность, проявление сострадания, симпатии, сочувствия, заботы, ласки, умение подбодрить и успокоить окружающих; выраженная направленность личности на открытые, положительные взаимоотношения между людьми, содержащие уверенность в порядочности и доброжелательности другого человека, с которым доверяющий находится в тех или иных отношениях, высокие обобщенные ожидания человека относительно того, насколько можно положиться на обещания, слова, письменные или высказанные заявления другого человека или группы людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антоненко И.В. Социальная психология доверия: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.05. – Ярославль, 2006. – 498 с
2. Зинченко В.П. Психология доверия. – Самара: Издательство СИОКПП, 2001. – 104 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
4. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 576 с.
5. Сафонов В.С. Особенности доверительного общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1978.
6. Скрипкина Т.П. Доверие как фактор социального развития и становления субъектности в детском возрасте // Человек. Сообщество. Управление. – 2008. – № 4. – С. 64-73.
7. Скрипкина Т.П. Психология доверия. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 590 с.
9. Fukuyama F. Trust: The social virtues and the creation of prosperity. N.Y.: The Free Press, 1996. 457 p. – URL: <https://b-ok.org/book/2474212/3398a3>.
10. Rotter J.B. A new scale for the measurement of interpersonal trust. Journal of Personality. 35 (1967). P. 615-665.
11. Yamagishi T. Trust. The evolutionary game of mind and society. Tokyo: University of Tokyo Press, 1998. – 181 p. – URL: <http://bookre.org/reader?file=1423915>.

FEATURES OF INTERPERSONAL TRUST IN HIGH SCHOOL AGE

YASAKOVA Valentina Yurievna

student

Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia

The article presents an important topical problem of interpersonal trust in high school age. The article also describes a study aimed at identifying the level features of interpersonal trust of high school students, which was attended by high school students of the city of Orenburg. Based on the results of the study, the features of interpersonal trust in high school age were identified.

Key words: communication, interpersonal trust, high school age, features of interpersonal trust, level of interpersonal trust.