



Дата выхода: 28.09.2018 г.

Студенческий электронный журнал «СтРИЖ»

№ 5(22) 2018

**Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»**

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:
Бородина Т.С. – главный редактор
Путило А.О. – ответственный секретарь
Караваева А.С. – редактор
Спиридонова О.И. – дизайнер

strizh@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ



XII Международный студенческий форум «С чего начинается Родина?»

ВАШУТА Ю.А. Детско-родительские отношения как важнейший фактор развития личности ребенка	4
ВОЙТЕХОВИЧ Д.И. Изучаем природу родного края: возможности использования лабораторных опытов в экологическом воспитании младших школьников	8
ЕРОШЕНКО А.А., ФЕДОРОВА А.Г. Сравнительный анализ особенностей карьерных ориентаций будущих педагогов-психологов и учителей физической культуры	12
ЗАВАДСКАЯ С.Э. Опыт гражданско-патриотического воспитания учащихся технологического колледжа УО «ГРГУ им. Я. Купалы»	15
КРАСИЧКОВ Д.С. Защита прав и интересов несовершеннолетних: социально-правовой аспект	18
КУДРЯШОВА Д.В., ЗАБРОВСКАЯ О.В. Сказка как средство математического развития дошкольников	20
МОЗГОВАЯ Л.В. Проектная деятельность как средство укрепления социального партнерства детского сада и семьи	23
МУЧКИНА Я.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в условиях диалогического взаимодействия	27
ПЕТРОВИЧЕВА Т.А., ЗАБРОВСКАЯ О.В. Развитие представлений о величине предметов и ее измерении у детей дошкольного возраста	30
РОМАЗАНОВА И.С., ЧУРЮМОВА Е.Ю. Проблема организации процесса становления компетентности и субъектности родителей в вопросах воспитания детей, имеющих задержку психического развития	33
САДЧИК Е.А., СПИЦЫНА В.В. Психологические особенности становления способностей детей 3–7 лет к децентрации	36
ТКАЧЕНКО В.Ю. С чего начинается Родина?	41
ФЕТИСОВА А.С. Военно-патриотическое воспитание по действующему законодательству Российской Федерации	45
ФОМИЧЁВА А.В. Роль и практическое значение федеральных программ, направленных на патриотическое воспитание граждан Российской Федерации	49

ШАПОВАЛОВА И.С., БОБРЫШЕВА И.В. Организация сотрудничества семьи и школы с целью формирования гражданской идентичности младших школьников	53
---	----



Научная летняя психологическая школа «Молодые психологи-исследователи в образовании: поиск ответов на вызовы современности» (Мероприятие проведено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, Проект № 18-313-10009)

АКИМОВА Д.О. Диагностика уровня сформированности конфликтологической компетентности у старших подростков	56
АЛИЕВА А.М. Проблема кибербуллинга в образовательной среде	59
БЫЛИНА А.В. Особенности академической прокрастинации у студентов	62
ВАСИЛЬЕВА Н.В. Субъективная готовность подростков к участию в обучающей сюжетно-ролевой игре	66
ИЛЬИНА А.О. Развитие ассертивности подростков	72
КОМИССАРОВА Т.Ю. Представления о профессиях как фактор профессионального самоопределения старшеклассников	77
КОНУБРИКОВА Л.И. Использование психологических средств познавательной деятельности студентами вуза	83
ШЕСТЕРИКОВА А.И. Динамика самостоятельности студентов в контексте исследования активной жизненной позиции молодежи	88
ШИНДРЯЕВ С.О. Выявление противоречий в процессе взаимодействия субъектов инклюзивного образования: возможности применения репертуарного теста ролевых конструкторов	92
ШИНДРЯЕВА Е.С. Проблема разработки исследовательских методик для изучения развития высших психических функций в современных социокультурных условиях (на примере воображения)	96

XII Международный студенческий форум «С чего начинается Родина?»

УДК 37.018.11

Ю.А. ВАШУТА

(julia_julia97_97@mail.ru)

Михайловский профессионально-педагогический колледж им. В.В. Арнаутова

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА*

Представлен опыт работы с семьей младшего школьника. Описано исследование по выявлению особенностей детско-родительских отношений и их влияние на развитие личности младшего школьника.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, взаимоотношения в семье, уровень взаимоотношений в семье, формирование положительных детско-родительских отношений в семье.

Традиционно самым главным в воспитании ребенка является семья. Все, что ребенок в детстве приобретает из семьи, он сохраняет в течение всей своей жизни. Ни с каким из других институтов воспитания не может сравниться семья, т. к. в ней ребенок проводит большую часть своего времени. В семье закладываются основные качества личности ребенка: послушание, ответственность, любовь, взаимопомощь, и именно здесь совершаются первые шаги по воспитанию будущего человека.

«Семья может влиять на развитие ребенка как положительно, так и отрицательно. Положительное влияние на личность ребенка проявляется в том, что самые близкие для него люди – мать, отец, бабушка, дедушка, брат, сестра, относятся к ребенку лучше, чем кто-то другой. Они заботятся о нем, уделяют ему большое количество времени и внимания. С другой стороны, никакой из других социальных институтов не может нанести такого вреда в воспитании, как это может сделать семья» [4].

Как показывают психолого-педагогические исследования (А.Н. Леонтьев, С.А. Козлова), из всего многообразия окружающего мира, который так или иначе влияет на маленького ребенка, особое значение имеет «интимный круг общения» (А.Н. Леонтьев). В этот круг входят родители и другие близкие люди, которые удовлетворяют потребность ребенка быть защищенным, любимым, и эмоциональный образ которых запечатлевается в его сознании иногда на всю жизнь. Вот почему в качестве первого и очень важного фактора, который определяет особую значимость семейного воспитания в формировании личности ребенка, ученые называют глубоко эмоциональный, интимный характер семейного воспитания [Там же].

Отклонения в детско-родительских отношениях негативно влияют на формирование личности ребенка, его характера, самооценки и других психических качеств; у этих детей могут возникать различные проблемы: состояние повышенной тревожности, ухудшение успеваемости в школе, трудности в общении и др. [Там же].

Успешное воспитание ребёнка возможно лишь в такой семье, где господствует дружба, любовь и уважение между супругами, где детям прививаются лучшие качества, где к ребёнку предъявляются высокие нравственные требования [Там же].

* Работа выполнена под руководством Балибардиной Т.А., преподавателя педагогики и психологии ГБПОУ «Михайловский профессионально-педагогический колледж им. В.В. Арнаутова».

В основе всего этого лежат детско-родительские отношения, которые напрямую влияют на развитие школьника.

Наблюдая на практике за детьми младшего школьного возраста, мы отметили некоторые отрицательные черты в их поведении: часто не умеют уступать, быть добрыми, быстро перестраиваться, возникают конфликты с одноклассниками и учителем. Мы предположили, что это может быть связано с несформированностью детско-родительских отношений.

Проведенное исследование по выявлению особенностей детско-родительских отношений подтвердило наши предположения: у 48% обучающихся взаимоотношения в семье хорошие, у 8% – удовлетворительные, а у 44% – отрицательные. Таким образом, взаимосвязь между отрицательными чертами характера и детско-родительскими отношениями подтвердилась.

Мы пришли к выводу, что детско-родительские отношения необходимо совершенствовать, т. к. это может улучшить поведение и взаимоотношения младшего школьника с учителем и одноклассниками, может повыситься самооценка.

Была разработана и апробирована программа по формированию положительных детско-родительских отношений.

Для реализации программы были использованы следующие формы работы:

Индивидуальные формы. Были проведены беседы, консультации с родителями. Используя эту форму работы с семьёй, нами соблюдались следующие правила:

1. Не навещать семью без предупреждения.
2. Не приходить более чем на 5–10 минут, чтобы не обременять своим присутствием.
3. Не вести беседу стоя у входа в верхней одежде.
4. Нельзя вести беседу в агрессивном тоне.
5. Не поучать родителей, а советовать им.
6. Желательно вести беседу при ребёнке.

Фронтальные формы. Нами были проведены родительские собрания, привлечены родители к управлению работой школы и к организации деятельности классов (обсуждение и решение родителями проблем воспитания детей, участие родителей в организации воспитательной работы; помощь в подготовке праздников, различных дел, организации экскурсий, выходов в театр и музеи, оформлении; ремонт кабинета; создание органов самоуправления (родительский комитет, советы дел, проблемные группы)).

Проводились такие мероприятия, как: «Праздник семьи»; конкурс «Семья года»; соревнования с участием бабушек и внуков, мам и дочерей, отцов и сыновей; праздник близнецов; выставки семейных творческих работ.

Нами были выделены пять основных этапов работы:

1. Ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса.

На первом родительском собрании родители были ознакомлены с планом воспитательной работы, совместно с ними обсуждались пути реализации программы в семейном воспитании.

2. Психолого-педагогическое просвещение. Лектории для родителей организовывались обязательно на каждом общешкольном собрании. Для проведения лекций, бесед, круглых столов, конференций, дискуссионных клубов приглашались различные специалисты (психологи, врачи, сотрудники правоохранительных органов и т. п.).

3. Вовлечение родителей в совместную деятельность с детьми. Нами были использованы различные формы: участие во внеурочной деятельности, экскурсии, конкурсы, участие родителей в подготовке и проведении общешкольных традиционных мероприятий.

4. Корректировка воспитания в семьях отдельных учащихся. Оказание родителям психолого-педагогической помощи в организации семейного воспитания.

5. Взаимодействие с общественными организациями родителей: родительскими комитетами школы и класса, школьными Советами, Советами и клубами по месту жительства. Вовлечение родителей в общешкольные и классные мероприятия, совместная подготовка мероприятий,

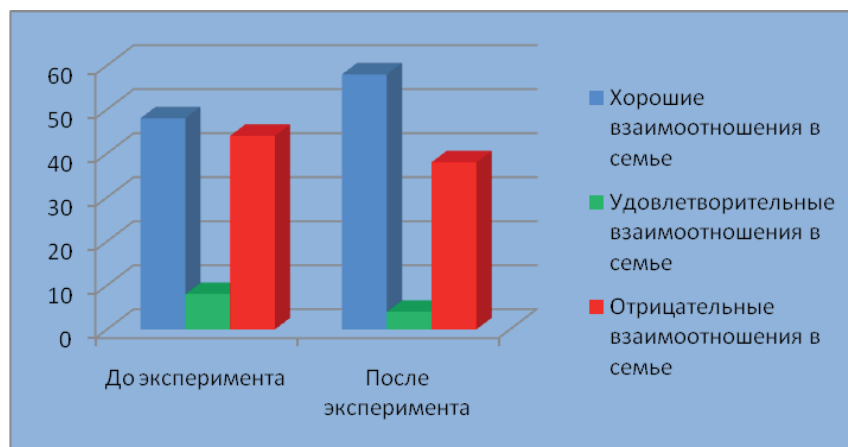
непосредственное участие как активное, так и пассивное в проведении общешкольных праздников, их организации и т. д.

В течение учебного года для создания воспитывающих ситуаций нами проводилась следующая работа:

1. Организованы тематические занятия на темы: «Моя семья», «Моя мама, мой папа», «Отдыхаем всей семьей», «Семейные фотографии», «Младшие члены семьи», «Хозяйство семьи».

2. Привлечены родители к созданию «Семейного альбома».

После было осуществлено контрольное исследование, в ходе которого выяснилось, что у 58% обучающихся взаимоотношения в семье хорошие, у 4% – удовлетворительные, а у 38% – отрицательные. Следовательно, у тех, у кого в семье были плохие взаимоотношения, они поднялись на уровень выше. Сравнительные результаты до эксперимента и после эксперимента представлены на рис.



Сравнительные результаты исследования
взаимоотношений в семье младшего школьника

Результаты эксперимента подтверждают, что положительные детско-родительские отношения в семьях оказывают влияние на формирование личности ребенка: он более доброжелательно общается со своими одноклассниками, слушается учителя, умеет уступать, повышается самооценка и успеваемость, уменьшается агрессия.

Следовательно, можно сделать вывод, что данная работа эффективна и ее можно применять в практической работе учителям начальных классов.

Литература

1. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи: учеб. пособие. М.: Владос, 2006.
2. Антонов А.И., Сорокин С.А. Судьба семьи в России XXI века: Размышления о семейной политике, о возможности противодействия упадку семьи и депопуляции. М.: Грааль, 2000.
3. Артамонова Е.И., Екжанова Е.В., Зырянова Е.В. [и др.] Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е.Г. Силиевой. М.: Academia, 2002.
4. Дружинин В.Н. Психология семьи. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006.
5. Жигинас Н.В. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов. Томск: Изд-во ТПУ, 2008.
6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. 3-е изд. М.: АЙРИС ПРЕСС, 2008.
8. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. 2-е изд. М.: Академия, 2000.
9. Мальтеникова Н.П. Методологические приоритеты рассмотрения детско-родительских отношений в системе взаимодействия образовательного учреждения с семьей. Челябинск, 2009.
10. Селиверстов В.И., Денисова О.А., Кобрина Л.М. [и др.] Специальная семейная педагогика. М.: Владос, 2009.

JULIA VASHUTA

Mikhailovka vocational teachers training college named after V.V. Arnaudov

**PARENT-CHILD RELATIONSHIPS AS THE MOST IMPORTANT CAUSE
IN THE DEVELOPMENT OF CHILD'S PERSONALITY**

The article deals with the experience of the work with the family of the younger schoolchild. The study of identifying the characteristics of parent-child relationships and their impact on the development of the personality of the younger schoolchild is described.

Key words: *parent-child relations, relationships in the family, the level of relationships in the family, the development of positive parent-child relations in the family.*

УДК 37.02

Д. И. ВОЙТЕХОВИЧ

(darya.voytehovich@mail.ru)

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

**ИЗУЧАЕМ ПРИРОДУ РОДНОГО КРАЯ: ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ЛАБОРАТОРНЫХ ОПЫТОВ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ***

Раскрывается потенциал использования лабораторных экспериментов в процессе экологического воспитания младших школьников. Для возможности проведения лабораторных экспериментов на уроках, были проанализированы учебная программа и календарно-тематическое планирование по учебному предмету «Человек и мир». Приведен пример экологического занятия младших школьников по изготовлению бумаги из вторичного сырья. Показано, что лабораторные эксперименты могут быть эффективным средством познавательной работы и экологического воспитания младших школьников.

Ключевые слова: краеведение, младшие школьники, экологическое воспитание, родной край, природа, лабораторные опыты.

Любовь к отечеству совместима с любовью ко всему миру.

К. Гельвеций

С самого раннего возраста ребёнок знакомится с родными местами и на протяжении всей жизни будет испытывать к ним особую привязанность.

Важность и значимость для развития ребенка его взаимодействия с природой родного края подчеркивали многие классики педагогики. А. Дистервег, Я.А. Коменский, Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо обращали внимание на особое значение краеведения в процессах формирования педагогом личности учащихся. Вопросы использования местного краеведческого материала в педагогическом процессе поднимали в своих работах и российские исследователи: В.Ф. Зуев, М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, Ф.И. Янкович и др. К.Д. Ушинский при подготовке книги, предназначенной для классного чтения, выбирал предметы «естественной истории». Он говорил, что логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей [6, с. 26]. Им были включены рекомендации по использованию краеведческого материала учителем в свою книгу для учащихся «Родное слово» [1]. По мнению В.А. Сухомлинского, природа лежит в основе детского мышления, чувств, творчества и сама не воспитывает, а активно влияет только на взаимодействие с ней [Там же].

В Республике Беларусь большое внимание уделяется изучению школьниками природы родного края. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи обозначена необходимость формирования у младших школьников первичных знаний об идеологии белорусского государства, о родном крае, о его природных особенностях; чувства гордости за историю своего города, села, региона, страны и ее знаменитых людей [2].

В младшем школьном возрасте учащиеся подробно изучают историю и природу родного края в рамках учебных предметов «Человек и мир» и «Моя родина – Беларусь» («Мая радзіма – Беларусь») [3, 5].

Первый урок в 1-м классе посвящён знакомству со своей страной, её символикой, столицей, особенностями белорусского края. Учебная программа предмета «Человек и мир» в 1-м классе предполагает экскурсии по родному городу, селу, первичное ознакомление с его историей и природой.

Во 2-м классе при изучении раздела живой природы особое внимание уделяется природе родного края. К концу 2-го класса учащиеся должны хорошо знать распространённых зверей, птиц, насекомых и растений родного края, а также некоторые их виды, занесённые в Красную книгу Республики Беларусь. Знакомство с природой края предполагается в форме экскурсий на уроках «Человек и мир».

* Работа выполнена под руководством Михайловой Н.С., кандидата педагогических наук, заместителя декана педагогического факультета УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Учебная программа 3-го класса подразумевает знакомство учащихся с природными богатствами Беларуси и её физической картой. В этом разделе учащиеся уделяют внимание природным сообществам родного края и разнообразию его природы в контексте природы Земли. Этот класс является важным периодом в становлении экологически грамотной личности. Через знакомство с природой родного края педагог знакомит учащихся с природным разнообразием всей планеты, а также подводит их к пониманию того, что каждый человек на планете имеет свой родной и любимый край – именно из них состоит вся Земля. Таким образом, учитель воспитывает уважение не только к своему краю, но и уважительное отношение к планете [3, 5].

Затрагивая глобальные экологические проблемы планеты, учитель показывает, что данные угрозы существуют не на другом конце планеты, а находятся ближе, чем кажется. Данные проблемы проявляются в самых незначительных, на первый взгляд, поступках людей. Все глобальные проблемы состоят из малых. Актуальная задача учителя: в рамках урока доказать, что неправильные действия и поступки людей могут привести к угрозам для всей планеты. Решить поставленную задачу, используя на уроках только словесные методы, сложно. Большого результата можно добиться, если продемонстрировать промежуточные и итоговые результаты действий человека. На наш взгляд, большим потенциалом для этого обладают лабораторные опыты. Использование лабораторных опытов на уроках по предмету «Человек и мир», а также во внеурочной деятельности, может помочь учителю продемонстрировать в малом масштабе последствия глобальных экологических проблем, объяснить сложные процессы, происходящие в природе.

Однако использование лабораторных опытов должно быть логично вписано в общую концепцию учебного предмета. Проведённый нами анализ учебной программы и календарно-тематического планирования по предмету человек и мир (3-й класс) показал, что в учебной программе по предмету «Человек и мир» достаточно тем, где можно разработать эксперименты или опыты, которые позволяют наглядно продемонстрировать природное явление, экологические угрозы, а также научить детей самостоятельно анализировать и делать выводы по увиденному.

В методической литературе представлены разработки по данной тематике. Например, Т.В. Пархомчук предлагает использовать опыты во внеурочной деятельности [4]. По нашему мнению, некоторые лабораторные опыты, возможно использовать на уроках по предмету «Человек и мир» в 3-м классе [5]. К примеру, на уроке по теме «Земля наш общий дом» можно провести опыт «Модель парникового эффекта». С помощью демонстрации этого опыта можно объяснить процесс глобального потепления на планете. В рамках данной темы проанализировать возможные причины глобального потепления, которые существуют на территории родного края (сжигание мусора и его разложение на свалках, увеличение выброса выхлопных газов, вырубка леса и работа предприятий). Поиск решений обозначенной проблемы может привести школьников к осознанию необходимости раздельного сбора мусора, сокращению поездок на транспортных средствах (возможно передвижение на велосипедах, роликах, скейтбордах, гироскутерах), выступить основой для активного привлечения учащихся к посадке леса совместно с лесным хозяйством (подобные акции в Республике Беларусь очень массовые и популярные).

При проведении урока по теме «Растения суши» и урока по трудовому обучению «Выращивание декоративных растений» в условиях класса можно посадить семена растений и наблюдать за процессом их роста. При этом возможен вариант посадки растений на уроке трудового обучения, а наблюдение за процессом и результатами на уроках по предмету «Человек и мир». Кроме того, для демонстрации влияния химических средств на растения можно разделить посаженные семена на три группы, две из которых будут поливаться простой водой, третья группа семян – химическим или мыльным раствором. Позднее вторую группу уже проросших ростков необходимо начать поливать мыльным раствором. Таким образом, можно наглядно продемонстрировать разницу между ростками, выращенными на чистой и мыльной воде, а также влияние мыльной воды на процесс формирования молодых ростков.

Для исследования эффективности использования лабораторных опытов, в 3-м классе средней школы № 32 г. Гродно нами был проведён ряд занятий по экологическому воспитанию. В качестве примера приведём один из них. В рамках темы «Откуда приходит бумага?» ученики после подробно-

го изучения процесса изготовления бумаги и переработки макулатуры, в условиях класса изготавливали самодельную бумагу из измельчённых бумажных отходов.

Результаты анкетирования, проведённого до мероприятия, показали, что все учащиеся знают цель сбора макулатуры, большая часть опрошенных детей способна сформулировать пользу от сбора макулатуры. В школе все классы участвуют в сборе макулатуры, практически все ученики принимают в этом активное участие. Часть учащихся (15% от общего числа опрошенных) ответила, что будет собирать макулатуру в будущем. Результаты опроса представлены в табл.

Результаты опроса младших школьников

№	До проведения мероприятия, %	После проведения мероприятия, %
1	Знаешь ли ты, зачем люди собирают макулатуру? – Да. (100) – Нет. (0) – Затрудняюсь ответить. (0)	Хотите ли вы придумать замену бумаге? – Да. (89) – Нет. (11) – Не знаю. (0)
2	Какую пользу приносит сбор макулатуры? – Сокращение вырубки лесов. (42) – Изготовление новой бумаги. (34) – Спасает природу. (8) – Не знаю. (10)	Почему мы должны собирать макулатуру? – Переработка в новую бумагу. (50) – Сократить вырубку лесов. (33) – Сохранение природы. (17) – Не знаю. (0)
3	Собираете ли вы макулатуру? – Да. (85) – Буду собирать. (15) – Нет. (0)	Вы всегда будете собирать макулатуру? – Конечно. (66) – Иногда. (34) – Нет. (0) – Не знаю. (0)

Опрос, проведённый после мероприятий, показал, что на вопрос о пользе сбора макулатуры ответ «переработка в новую бумагу» преобладал над остальными, что свидетельствует об усвоении учениками основной цели – сбор макулатуры. Повысилась доля ответивших «сохранение природы», т. е. учащиеся, проанализировав данную проблему, нашли её связь с экологической ситуацией планеты. По нашему мнению, проведённое мероприятие с применением лабораторного опыта не только познакомило с процессом изготовления бумаги на теоретическом и практическом уровнях, но и помогло учащимся лучше осознать важность и причины сбора макулатуры.

Таким образом, лабораторные опыты, использованные в рамках урочной и внеурочной деятельности, могут являться эффективным средством познания природы родного края и экологического воспитания младших школьников.

Литература

1. Гемранова А.Д. Становление краеведения в России как элемента педагогического воспитания подрастающего поколения // Молодой ученый. 2016. № 3. С. 941–945.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Приложение к Постановлению Министерства образования Республики Беларусь 15.07.2015 № 82 // Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. URL: <http://www.adu.by/ru/uchitelyu/organizatsiya-vospitaniya.html> (дата обращения: 03.03.2018).
3. Концепция предмета «Человек и мир» // Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. URL: <http://adu.by/ru> (дата обращения: 27.04.2018).
4. Пархомчук Т.В., Шумак Е.Г. Клуб юных первооткрывателей: развиваем творческое мышление младших школьников: метод. пособие. Минск: Адукацыя і выхаванне, 2013.
5. Примерное календарно-тематическое планирование. 3 класс // Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. URL: <http://adu.by/ru/> (дата обращения: 23.04.2018).
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. М.: Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1949. Т. 5.

DARYA VOYTEHOVICH

Yanka Kupala State University of Grodno

**STUDY THE NATURE OF THE NATIVE LAND: THE POSSIBILITIES OF THE USAGE
OF LABORATORY EXPERIMENTS IN ECOLOGICAL EDUCATION
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

This article deals with the potential of the usage of laboratory experiments in the process of ecological education of primary school students. To conduct laboratory experiments in the classroom, the curriculum and course scheduling of the subject "Man and the World" were analyzed. The example of the ecological study of primary school students aimed at the production of paper from recycled materials is given. It is proved that laboratory experiments can be an effective means of cognitive work and ecological education of primary school students.

Key words: *study of local lore, primary school students, ecological education, native land, nature, laboratory experiments.*

УДК 159.923.2

А.А. ЕРОШЕНКО, А.Г. ФЕДОРОВА

(netropkina@mail.ru, anastasiya.fedorova.96@inbox.ru)

Волгоградская государственная академия физической культуры

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ И УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Представлены результаты исследования особенностей карьерных ориентаций будущих педагогов-психологов и учителей физической культуры. На основании анализа полученных экспериментальных данных делается вывод о различных направленностях карьерных ориентаций, а также о их различном взаимовлиянии с личностными факторами в испытываемых выборках.

Ключевые слова: карьерные ориентации, карьера, направленность личности, саморегуляция поведения.

В современном быстро развивающемся обществе термин «карьера» утратил свою былую негативную окраску и перестал определяться такой личностной чертой, как «карьеризм» [1, с. 97].

Одно из первых и фундаментальных исследований в области карьерных ориентаций принадлежит американскому психологу Э.Х. Шейну [7, с. 328–336]. Он явился создателем широкоизвестного опросника «Якоря карьеры», направленного на выявление особенностей ориентаций личности при выборе и построении профессиональной карьеры, модифицированного в нашей стране В.А. Чикер [6, с. 76]. Под карьерными ориентациями понимают внутренние мотивационно-ценностные установки, побуждения и стремления, которые формируются в процессе социализации личности [Там же, с. 77]. При этом, как показали исследования Е.А. Могилевкина, А.С. Новгородова, О.П. Терновской и др. [3, с. 17; 5, с. 65], существует влияние личностных факторов на особенности и развитие карьерных ориентаций. Кроме того, отмечается, что наиболее активное развитие карьерных ориентаций приходится на период студенчества, когда личностью осваиваются азы будущей профессии.

Именно поэтому целью нашего исследования явилось сравнительное изучение особенностей карьерных ориентаций у будущих педагогов-психологов и учителей физической культуры, а также изучение возможных связей карьерных ориентаций с направленностью личности и саморегуляцией поведения. В исследовании использовались методики: опросник «Якоря карьеры» Э.Х. Шейна в модификации В.А. Чикер [6, с. 76–87]; опросник «ССП-98» В.И. Моросановой [4, с. 121–125]; анкета «Определение направленности личности» Б. Басса [2, с. 28–29]. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Волгоградская государственная академия физической культуры» в период 2017–2018 учебного года. Экспериментальную выборку составили 30 студентов 4-х курсов: 15 обучающихся по направлению «Физическая культура» и 15 обучающихся по направлению «Психология и социальная педагогика». При обработке и анализе полученных данных нами использовались непараметрический критерий различий Манна-Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Значения в табл. 1 показывают, что по преобладающим видам карьерных ориентаций выборки различаются. Обращает на себя внимание тот факт, что у педагогов-психологов в число ведущих мотивационно-ценностных установок вошли такие профессионально важные ориентации, как «профессиональная компетентность» и «служение», содержание последней отражает суть ценностно-смысловой сферы личности и профессиональной деятельности психолога [6, с. 79]. Полученные данные свидетельствуют также о наличии статистически значимых различий в пяти видах карьерных ориентаций между указанными выборками.

Таблица 1

**Уровень различий показателей карьерных ориентаций
 в выборках будущих педагогов-психологов и учителей физической культуры**

№	Название карьерной ориентации	Х		Уровень значимости различий в выборках $U_{эмп}$
		Испытуемые – учителя физической культуры	Испытуемые – педагоги-психологи	
1	Профессиональная компетентность	4,5	7,4	$p < 0,01$
2	Стабильность места работы	7,5	8,6	$p < 0,05$
3	Служение	5	7,9	$p < 0,01$
4	Интеграция стилей жизни	6,7	7,9	$p < 0,05$
5	Предпринимательство	4,8	5,7	$p < 0,05$

Примечание. Х – средние арифметические значения по выборкам, $U_{эмп}$ – показатель различия, p – уровень значимости.

Специфика взаимосвязи показателей карьерных ориентаций с показателями направленности личности и саморегуляции поведения в двух экспериментальных выборках испытуемых отражена в табл. 2.

Таблица 2

**Коэффициент ранговой корреляции Спирмена показателей карьерных ориентаций
 с личностными факторами будущих педагогов-психологов и учителей физической культуры**

№	Карьерные ориентации	Личностные факторы	Направленность личности			Саморегуляция поведения
			«Я»	«О»	«Д»	
Будущие педагоги-психологи						
1	Менеджмент		0,32	0,1	0,35	0,35
2	Стабильность места работы		0,32	-0,28	0,06	-0,5
3	Стабильность места жительства		0,42	-0,45	0,07	0,02
4	Интеграция стилей жизни		-0,14	0,28	-0,09	-0,36
Будущие учителя физической культуры						
1	Профессиональная компетентность		-0,05	0,43	-0,36	0,01
2	Стабильность места работы		0,31	-0,14	-0,28	-0,15
3	Стабильность места жительства		-0,33	0,15	0,25	0,32
4	Служение		0,19	-0,07	-0,5	-0,33
5	Интеграция стилей жизни		0,02	0,07	-0,14	0,42
6	Предпринимательство		0,47	-0,29	0,01	0,53*

Примечание. «Я» – личная направленность, «О» – общественная направленность, «Д» – деловая направленность, * - $p < 0,05$.

Как видно из табл. 2, в выборке педагогов-психологов статистически значимых коэффициентов ранговой корреляции между указанными признаками не обнаружено. Имеются лишь тенденции значимых взаимосвязей карьерных ориентаций с личностными характеристиками. Иная картина прослеживается в выборке будущих учителей физической культуры, в которой обнаружена одна статистически значимая связь между показателями саморегуляции поведения и карьерной ориентацией «предпринимательство» ($r=0,53$ при $p<0,05$). Кроме того, также имеется ряд тенденций к значимому уровню связи.

Таким образом, студентам – будущим педагогам-психологам и учителям физической культуры, свойственны различные преобладания карьерных ориентаций. Результаты применения непараметрического U критерия различий Манна-Уитни свидетельствуют о существенных различиях показателей карьерных ориентаций по 56% ориентаций в выборках и согласуются с профессионально важными качествами выбранных профессий.

Значимая связь была обнаружена в выборке будущих учителей физической культуры между показателями карьерной ориентации «предпринимательство» и саморегуляцией поведения, что характерно для данной профессии. Среди некоторых других показателей обеих выборок была обнаружена лишь тенденция к значимой связи, что может являться следствием недостаточной выборки.

Литература

1. Журавлев П.В., Кулапов М.Н., Сухарев С.А. Мировой опыт в управлении персоналом. Обзор зарубежных источников. М.: Изд-во Рос. экон. акад.; Екатеринбург: Деловая книга, 1998.
2. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007.
3. Могилевкин Е.А., Новгородов А.С. Психологическое сопровождение карьеры будущего специалиста (ценностно-смысловой подход) // ВГУЭС. 2011. июль. С. 1–13.
4. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 118–127.
5. Терновская О.П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук. Оренбург, 2006.
6. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2004.
7. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство: Построение. Эволюция. Совершенствование / пер. с англ. С. Жильцова, А. Чех. СПб.: Питер, 2002.

ALEXANDER EROSHENKO, ANASTASIYA FEDOROVA
Volgograd State Physical Education Academy

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PECULIARITIES OF CAREER ORIENTATIONS OF FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS AND FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

The article deals with the results of the study devoted to the peculiarities of career orientations of future teachers and psychologists and future physical education teachers. The conclusion about the various career orientations and their various interactions with personal factors in the test samples based on the findings is made.

Key words: *career orientations, career, personality orientation, behavior self-control.*

УДК 37.017.4(476.6)

С.Э. ЗАВАДСКАЯ
(zavadskaya.73@mail.ru)

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

ОПЫТ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА УО «ГРГУ ИМ. Я. КУПАЛЫ»*

Представлен опыт гражданско-патриотического воспитания учащихся технологического колледжа УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», который интегрирует познавательные, социально-практические, творческие виды деятельности в образовательном пространстве колледжа.

Ключевые слова: *гражданско-патриотическое воспитание, общественные организации, объединения по интересам, социально-культурное пространство.*

Геополитические процессы на постсоветском пространстве, взаимовлияние культур и субкультур требуют постоянного совершенствования содержания системы воспитания молодежи. Удобство быта и комфорт сегодня занимают лидирующие позиции в целях существования многих молодых людей. Они забыли или не знают о важности общинного духа, глубоких взаимоотношениях и нравственной составляющей жизни человека. В сознании и поведении современной молодежи появились такие негативные черты, как удаление от традиционных ценностей, ориентация на развлечения, разобщенность, устремленность к «брендам» и т. п.

Педагоги-практики констатируют, что «несмотря на активную воспитательную деятельность учреждения образования, вместе с взрослением молодого человека растет его духовная невосприимчивость, распространяясь на все вокруг» [1, с. 58]. Следовательно, в учреждениях образования, в вопросах гражданско-патриотического воспитания, должны применяться эффективные современные формы и методы воздействия, принимаемые молодежью.

В современных условиях работа по гражданско-патриотическому воспитанию призвана интегрировать познавательные, социально-практические, творческие виды деятельности в образовательном пространстве, выступающем педагогически управляемой средой развития. Обоснованность инноваций в гражданско-патриотическом воспитании учащихся соотносится с позицией Президента Республики Беларусь, А.Г. Лукашенко, о необходимости сохранения у новых поколений белорусов «частицы искреннего чувства к родной земле, чувства, основанного не на прагматических расчетах, а идущего от души, от сердца, от глубокой генетической памяти предков» [2].

Организация процесса гражданско-патриотического воспитания в Технологическом колледже УО «ГрГУ им. Я. Купалы» обеспечивает координацию и взаимодействие всех участников воспитательного процесса, в том числе и общественных объединений (профсоюзные организации работников и учащихся, первичная организация ОО «БРСМ», первичная организация ОО «Белая Русь», Совет женщин, Совет ветеранов колледжа и др.).

Технологический колледж участвует в общественно значимых мероприятиях, приуроченных к знаменательным датам, государственным праздникам: День знаний, День матери, День защитника Отечества и Вооруженных Сил Республики Беларусь, День памяти воинов-интернационалистов, День Конституции Республики Беларусь, День родного языка, День единения народов Беларуси и России, День Государственного герба и флага Республики Беларусь, мероприятиях ко Дню Победы в Великой Отечественной войне, Дню независимости и др.

Тематика воспитательных и информационных часов, рекомендуемых к проведению в учебных группах (обновляется и утверждается ежегодно), предусмотрена годовым планом воспитательной

* Работа выполнена под руководством Лантух Т.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики и социальной работы УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

и идеологической работы колледжа, связана, в первую очередь, с гражданско-патриотическим воспитанием. В рамках молодежных гражданско-патриотических акций «Вместе за сильную и процветающую Беларусь», «И в памяти навеки имена...», «Собери Беларусь в своем сердце», «Вахта памяти» проводятся «уроки мужества», литературные гостиные, конкурсы, выставки, концерты, линейки, викторины, экскурсии, флэш-мобы, организуется исследовательская деятельность и др.

Государственная символика обязательно используется на всех значимых мероприятиях. Особое внимание уделяется состоянию и содержанию информационного пространства (наглядная агитация, государственная символика в учебных аудиториях, фойе, библиотеке, общежитии), а также содержанию наполнению веб-страницы «Идеологическая и воспитательная работа», страницам в социальных сетях (Facebook, Вконтакте, Instagram, в YouTube), виртуальному музею. В работе используются современные мобильные средства коммуникации. Например, проводятся квест-игры, викторины, вопросы к которым кодируются с помощью QR-кодов.

В колледже имеется музейная комната, экспозиция которой посвящена истории учебного заведения, его достижениям. Ведется Книга почета сотрудников и преподавателей. Кроме того, учащиеся посещают музеи, культурные объекты города и Республики (выставки, спектакли), организуются просмотры художественных фильмов, встречи учащихся с народными умельцами, поэтами, актерами, ветеранами, служителями церкви, выпускниками, известными людьми Гродненского региона.

Гражданско-патриотическое воспитание молодежи – одно из приоритетных направлений деятельности первичной организации ОО «БРСМ», которое реализуется как в традиционных, так и новых формах мероприятий: Турнир по мини-футболу памяти воинов-интернационалистов В. Барановского, А. Пискуна (проводится с 2006 г.); молодежный проект «За будущее независимой Беларуси»; дебаты «ВЫБИРАЙ.ВУ»; конкурс мини-спектаклей «Мой герой Победы»; экологический десант «Малым рекам большую заботу»; конкурс на лучший Уголок молодых избирателей; конкурс КВН «Мы и колледж – это сила. Посвящение в учащиеся»; литературная гостиная «Читаем вместе о маме»; акция «Письмо маме» и др.

Значимая роль в формировании гражданско-патриотических качеств личности в процессе поисково-творческой деятельности принадлежит объединениям по интересам. В колледже четвертый год работает объединение «Юные этнографы» от Гродненского областного центра туризма и краеведения. Совместными усилиями педагогов и учащихся собрана и пополняется экспозиция по белорусским народным ремеслам «Дом – моя вселенная», ведется поиск фольклорного материала для выступлений (обряды, песни, пословицы, поговорки и т. д.), организуются экскурсии на выставки, концерты, фестивали и др. С 1991 г. в колледже существует объединение по интересам «Моя родословная». Учащиеся не только приобретают знания о методах и приемах исследования истории своей семьи, практические навыки по составлению генеалогического дерева, но и получают установку на самостоятельное приобретение знаний, выявляют закономерности развития рода в каждом поколении и др. Призерами республиканского конкурса современного цифрового творчества обучающихся учреждений профессионально-технического и среднего специального образования «Арт-портал» стали видеоролик-рецитация стихотворения «Молодежи» Янки Купалы (объединение по интересам «Logos» – любителей белорусского языка и литературы), а также анимация «Герб города Гродно» (объединение по интересам «Музееведение»).

Колледж позиционирует себя как семью, общий дом, Малую Родину, которая гордится достижениями своих детей. Ежегодно, в конце учебного года, проводится концерт-акция «Родителям посвящается», на котором выступают творческие коллективы, демонстрируются достижения совместной деятельности педагогов и учащихся.

Подводя итог вышесказанному, можно прийти к выводу, что представленный опыт гражданско-патриотического воспитания молодежи интегрирует познавательные, социально-практические, творческие виды деятельности в образовательном пространстве колледжа, выступает в качестве педагогически управляемой среды развития молодёжи, в которой сформированы традиции, и в то же время

эта среда открыта инновациям. Созданное нами социально-культурное пространство формируется в активном взаимодействии всех субъектов: молодежи, родителей, педагогов, служб и организаций, в условиях органичного единства учебного и воспитательного процессов, в том числе дополнительного образования учащихся (объединения по интересам). Полученный нами опыт воспитательной работы приносит положительные результаты. Вместе с тем мы не останавливаемся на достигнутом, продолжаем поиск эффективных способов совершенствования гражданско-патриотического воспитания молодёжи.

Литература

1. Карпюк И.А., Чернова М.Б. Воспитательная система школы: пособие. Минск: Университетское, 2002.
2. Послание Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко белорусскому народу и Национальному собранию Республики Беларусь «Мир и развитие». 29.04.2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P015p0001> (дата обращения: 08.04.2018).

SVETLANA ZAVADSKAYA

Yanka Kupala State University of Grodno

EXPERIENCE OF CIVIL AND NATIONAL EDUCATION OF STUDENTS OF TECHNOLOGICAL COLLEGE OF YANKA KUPALA STATE UNIVERSITY OF GRODNO

The article deals with the experience of civic and national education of the students of Technological college of Yanka Kupala State University of Grodno, which integrates cognitive, social and practical, creative activities in the educational space of the college.

Key words: civil and national education, public organizations, organized interests, sociocultural space.

УДК 34

Д.С. КРАСИЧКОВ
(dan.ASW@ya.ru)

Филиал Международного юридического института в г. Волжский

ЗАЩИТА ПРАВ И ИНТЕРЕСОВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ*

Рассматриваются основные подходы к пониманию защиты прав и интересов несовершеннолетних, роли и значимости ювенальной юстиции.

Ключевые слова: несовершеннолетние, защита прав и интересов ребенка, ювенальная юстиция, законность, правосудие, социальная защита семьи.

В настоящее время как никогда актуальными являются вопросы изучения одного из приоритетных направлений государственной политики – защита прав и законных интересов несовершеннолетних. Зачастую дети оказываются жертвами недобросовестных родителей, чиновников и граждан, безнаказанно нарушающих их права и свободы. Неспособность детей самостоятельно защищать свои права и законные интересы, недоступность для них квалифицированной помощи юристов, адвокатов и других специалистов диктуют необходимость определения надежного и действенного механизма защиты их прав и законных интересов [7, с. 87].

Под социальными механизмами защиты прав несовершеннолетних понимается создание определенных условий достойной жизни и гармоничного физического, медицинского и духовно-нравственного развития детей, наиболее полную реализацию их потенциала во всех сферах общественной жизни [8, с. 309]. Социальные механизмы защиты также включают в себя и правовые условия, т. е. их нормативное правовое обеспечение и закрепление на государственном уровне.

К нормам Российского законодательства по защите прав детей можно отнести Конституцию РФ, Семейный кодекс РФ, Уголовный и Гражданский кодексы РФ, а также иные федеральные законы РФ и субъектов РФ.

Под правовой защитой несовершеннолетних следует понимать правовой статус несовершеннолетних как участников общественных отношений (права, обязанности, гарантии соблюдения прав и обязанностей) и закрепляющих основы организации деятельности системы органов по работе с несовершеннолетними, т. к. все несовершеннолетние находятся под защитой государства. Право ребенка на самозащиту означает обязанности органов, правомочных на защиту прав ребенка, принимать по его жалобе соответствующие меры. Сама по себе правовая защита представлена и осуществляется правоохранительными органами и органом опеки и попечительства.

Мы считаем, что существующая в РФ система социально-правовой защиты прав и интересов несовершеннолетних, система профилактики правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, недостаточно разработаны, систематизированы и малоэффективны в связи с тем, что:

1. Наблюдается разрушение устоев и ценностей семьи.
2. Значительно снижается воспитательная функция системы образования.
3. У несовершеннолетних отсутствует, на практике, возможность самостоятельно защищать свои права в случае нарушения их родителями или лицами их заменяющими.
4. Административные органы, органы опеки и попечительства, прокуратура, комиссии по делам несовершеннолетних нацелены лишь на исполнение решений, связанных с изыманием ребенка из семьи, а также на розыск лиц, уклоняющихся от исполнения судебных решений по спорам, связанным с воспитанием детей.
5. Большинство из государственных органов, такие как прокуратура, комиссии по делам несовершеннолетних, осуществляют свою деятельность по защите прав и интересов детей наряду со своими

* Работа выполнена под руководством Руссу О.Д., кандидата философских наук, доцента кафедры общегуманитарных и естественнонаучных дисциплин Волжского филиала Международного Юридического института.

другими должными обязанностями, а не комплексно и целенаправленно только в отношении несовершеннолетних.

Очевидно, что необходимо определенным образом реформировать систему механизмов, направленных на защиту прав и интересов несовершеннолетних. Начиная с 2000 г., в России проводится работа по внедрению системы ювенальной юстиции, включающей в себя не только законодательную базу, деятельность судебных, правоохранительных органов, медико-социальных учреждений, но и просветительскую деятельность. Ювенальная юстиция, на наш взгляд, обладает единым механизмом, комплексным и систематическим подходом по защите прав и интересов несовершеннолетних. Ювенальную юстицию необходимо рассматривать в неразрывной связи с различными учреждениями, целью функционирования которых является оказание всевозможной помощи несовершеннолетним лицам, а также семьям, находящимся в социально опасном положении.

Механизмами реализации основных направлений ювенальной юстиции являются: объединение усилий законодательной, исполнительной и судебной власти, а также органов местного самоуправления в деле воспитания подрастающего поколения, профилактики правонарушений несовершеннолетних; развитие и укрепление семейной социальной политики, поскольку идеология защиты прав ребенка первостепенное значение в деле воспитания ребенка придает семье.

Правовые особенности ребенка как субъекта права обуславливают необходимость разработки и практического внедрения особого механизма защиты его прав и интересов, отличающегося от механизма защиты прав и интересов совершеннолетних участников правоотношений большей глубиной, проработанностью и всесторонностью.

Создание ювенальных судов стало бы весомым вкладом России в дело защиты прав детей.

В целом, учитывая опыт функционирования ранее существовавших в России социальных и правовых институтов по защите несовершеннолетних, необходимо уделить пристальное внимание не только к созданию новых институтов по охране прав несовершеннолетних, но и совершенствованию деятельности уже имеющихся структур.

Литература

1. Борисова Н.Е. К вопросу о концепции российского ювенального права // Право и жизнь. 1999. № 19.
2. Ведерникова О. Ювенальная юстиция: исторический опыт и перспективы // Российская юстиция. 2000. № 7. С. 51–52.
3. Вопросы Ювенальной Юстиции. Альманах. № 3. М.: НАН, 2002.
4. Воронова Е.Л. Становление правосудия по делам несовершеннолетних – опыт Ростовской области // Российская юстиция. 2005. № 3. С. 48–52.
5. Ермаков В.Ю. Юстиция обязана защищать права и законные интересы несовершеннолетних // Российская юстиция. 2000. № 10. С. 22–23.
6. Мартинович И.И. В Беларуси созрели предпосылки создания ювенальной юстиции // Российская юстиция. 2002. № 8. С. 49–50.
7. Прокошкина Н.И. Ювенальная юстиция как гарантия защиты прав несовершеннолетних // Вестн. Саратов. гос. юрид. акад. 2012. № 4(86). С. 125–132.
8. Ростовская И.В. Способы и виды внесудебной защиты прав и интересов несовершеннолетних // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2012. № 2. С. 308–316.

DANIL KRASICHKOV

Volzhsky branch of The International Law Institute

PROTECTION OF THE MINORS' RIGHTS AND INTERESTS: SOCIAL-LEGAL ASPECT

This article deals with the basic approaches to understanding the protection of the minors' rights and interests, the role and the significance of juvenile justice.

Key words: minors, protection of the child's rights and interests, juvenile justice, legality, justice, social protection of the family.

УДК 373.2

Д.В. КУДРЯШОВА
(dina.kudryashova.2015@mail.ru)

О.В. ЗАБРОВСКАЯ
(OV.Zabrovskaya@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Представлен анализ проблемы математического развития дошкольников с помощью сказок. Обоснована роль сказок как эффективного средства математического развития детей. Особое внимание уделено вопросу организации опытно-экспериментальной работы по развитию элементарных математических представлений у воспитанников средствами народных и авторских сказок.

Ключевые слова: математическая сказка, элементарные математические представления, математика, познавательная активность, мышление.

Математика выполняет важную роль в жизни каждого человека. Без математических знаний трудно осознать, изучить, понять многие явления не только природы и познания, но и социально-экономических областей общества.

Ребенок дошкольного возраста познает математику уже с раннего возраста. На протяжении всего дошкольного возраста ребенок приобретает элементарные математические представления, которые в дальнейшем станут основным фундаментом для развития его интеллекта и учебной деятельности.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития математических представлений. Главная особенность данного периода заключается в обеспечении общего развития, которое выступает основой для приобретения любых специальных знаний, умений и навыков.

На современном этапе обучению дошкольников математике отводится важное место, что обусловлено рядом причин: избытком информации, получаемой ребенком; увеличением внимания к компьютеризации; желанием сделать процесс обучения более интенсивным и насыщенным; склонностью родителей к более раннему началу обучения ребенка счету, вычислениям, чтению и т. д. Для этого необходимы адекватные возрасту методы и средства математического развития дошкольников.

По признанию Н.Я. Большуновой, Т.А. Шорыгиной, Т.И. Ерофеевой и других ученых, сказка является одним из эффективных средств развития элементарных математических представлений дошкольников. Во-первых, все дети в дошкольном возрасте любят сказки, они подражают своим любимым героям, а, во-вторых, сказка тесно связана с игрой. Именно сказочные образы способствуют активизации воображения, фантазии детей.

Согласно Н.Я. Большуновой, сказка выступает продуктивным средством развития логического мышления дошкольников [1].

Математическая сказка, по мнению Д.А. Костиковой, представляет собой особое сказочное произведение, раскрывающее для ребенка удивительный мир математических понятий. Благодаря тому, что сказка выполняет познавательную функцию, активно развивается математическое мышление дошкольников [2].

Во многих сказках математическое начало находится на самой поверхности («Два жадных медвежонка», «Волк и семеро козлят», «Цветик-семицветик» и т. д.).

Н.И. Кравцов и С.Г. Лазутин в своих исследованиях условно делят сказки на три жанровых разновидности: сказки о животных, волшебные сказки и социально-бытовые сказки. Каждая из них имеет свои сюжеты, персонажи, поэтику и стиль [3]. Также и в сказках математического характера героями могут быть животные, разные волшебные существа и просто люди.

Волшебные сказки больше привлекают детей старшего дошкольного возраста, т. к. в них сюжет несет приключенческий характер, героям приходится преодолевать препятствия благодаря использованию ими чудесных и необычных предметов.

Анализ современных исследований В.Ф. Любичевой и Р.Р. Мухамедьяновой позволяет констатировать, что разработано множество разнообразных математических сказок, которые имеют свою особую структуру [4]:

- 1) введение в сказочную страну, в которой живут сказочные математические объекты;
- 2) разрушение благополучия, т. е. нарушение отношений, связей между сказочными математическими объектами;
- 3) восстановление этих отношений, связей и т. д.

Математическая сказка обязательно содержит математические понятия и представления о форме, величине, длине предметов, о геометрических фигурах, о времени, о пространстве и т. д.

Благодаря использованию сказки на занятиях по математике, дети, увлекаясь, не замечают, как познают, учатся, развиваются.

Н.Я. Большунова в своей работе при разработке конспектов занятий модифицировала русские народные сказки, а также некоторые авторские сказки, используя при этом мотивы сказок других народов. Однако, целый ряд сказок и историй сочинялся специально автором. Необходимо отметить, что в конспектах занятий, прежде всего, последовательно представлен материал по развитию элементарных математических представлений, при этом практически все занятия являются комплексными.

При разработке занятий, считает Н.Я. Большунова, необходимо помнить, что сказка не должна превращаться в обычное дидактическое средство. Она должна оставаться для ребенка полноценным художественным произведением.

В этом контексте сказка, отмечает автор, «обретают полноту, выходит за границы привычного понимания таких понятий, как пространство, время, скорость, бесконечность и т. д. В пространстве сказки, внутри ее смыслов, предметы, явления обретают многозначность и неоднозначность, сакральность. Появляется возможность обретения отношения к миру как к тайне, ведь любой предмет в сказке может предстать перед ребенком в какой-то другой, чудесной функции» [1].

В старшей группе одной из основных задач является развитие представлений об эталонных мерах величины. Для детей старшей группы эталонные меры предстают в сказке в форме особых существ (например, человечки-братья Сантиметры и т. д.).

Важным этапом работы в старшей группе является развитие представлений о двухмерном, трехмерном и даже четырехмерном пространстве. Многие дети допускают существование мира, в котором пространственные отношения несколько другие, в сравнении с миром, в котором мы живем.

В результате диагностики нам удалось выявить, что большинство детей старшего дошкольного возраста имеют низкий и средний уровень развития математических представлений, дети с высоким уровнем выявлены не были, что послужило основанием к разработке программы формирующего эксперимента посредством сказок.

Формирующий эксперимент включал несколько этапов: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе использовались русские народные сказки «Репка», «Теремок», «Маша и медведь», «Гуси-лебеди» и др. Прочтение сказок и беседа по их содержанию позволила детям с удовольствием отвечать на вопросы математического характера: «Сколько раз присаживался медведь на пенек отдохнуть?», «Сколько было героев?», «Кто из героев пришел первым, вторым?» и т. д. Работа на данном этапе способствовала закреплению навыков счетной деятельности, сравнению множеств по количеству, установлению отношений равенства и неравенства.

На основном этапе работы применялись такие авторские сказки, как «Путешествие в королевство Математики», «Книга сказок», «Сказки учат нас добру», «Путешествие в страну Геометрия», во время

прослушивания которых дети включались в решение самых разных математических задач, рассуждали, логически мыслили, выявляли причинно-следственные связи.

На заключительном этапе с детьми был поставлен спектакль по мотивам сказки «Теремок для цифр». В процессе драматизации сказки к детям в гости приходили не животные, а цифры. Все дошкольники с удовольствием принимали участие в постановке спектакля, демонстрировали свою компетентность в овладении математической терминологией.

Наша опытно-экспериментальная работа показала, что систематическое использование сказок на занятиях по математике, а также организация драматизации по мотивам сказок, направленных на развитие элементарных математических представлений дошкольников, существенно увеличили интерес дошкольников к математике, повлияли на рост познавательной активности детей, что способствует, в свою очередь, развитию интеллекта и формированию готовности к систематическому обучению в школе.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что решающую роль в развитии элементарных математических представлений дошкольников играют средства как инструменты познавательной деятельности детей. Сказка, как средство математического развития, не оставляет равнодушным ни одного ребенка. Влияние сказки на детское развитие является предметом целого ряда исследований. В них подчеркивается, что в сказках с математическим содержанием героями могут выступать не только цифры, геометрические фигуры, а также обычные герои сказок, роль которых инициировать у детей желание получать новые знания, овладевать счетом, измерением, простейшими способами вычислений и т. д. Такие сказки не только требуют понимания смысла литературного произведения. Они вводят ребенка в воображаемую ситуацию и вызывают у него состояние содействия через разнообразные испытания математического характера, которые должен выполнить персонаж вместе с воспитанниками.

Таким образом, проблема развития элементарных математических представлений детей дошкольного возраста с помощью сказок показала, что сегодня сказки приобретают особую ценность, потому что адаптируют абстрактные математические понятия в доступную для малышей форму.

Литература

1. Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 76–81.
2. Костикова Д.А. Использование математической сказки в математическом развитии дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2012. № 1. С. 96–99.
3. Кравцов Н.И., Лазутин С.Г. Русское устное народное творчество. М.: Высшая школа, 1977.
4. Любичева Р.Ф., Мухамедьянова Р.Р. Дидактические сказки в процессе обучения математике // Педагогика. 2007. № 6. С. 32–36.

DINA KUDRYASHOVA, OLGA ZABROVSKAYA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

FAIRY TALE AS A MEANS OF MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

*This article deals with the analysis of the mathematical development of preschool children with the help of fairy tales.
The role of fairy tales as an effective means of mathematical children's development is substantiated.
The issue of the organization of experimental work aimed at the development of children's basic
mathematical representations by the means of folk and author's
fairytales is under consideration.*

Key words: *mathematical fairy tale, elementary mathematical presentation,
Mathematics, cognitive activity, thinking.*

УДК 373.24

Л.В. МОЗГОВАЯ
(dou382@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО УКРЕПЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ*

Обосновывается актуальность применения проектной деятельности в организации социального партнерства детского сада и семьи в процессе ознакомления с историей родного края. Раскрывается значимость социального партнерства детского сада и семьи.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, инновационные технологии, проектная деятельность, детский сад, Родина, социальное партнерство, семья.

Изучая становление социального партнерства детского сада и семьи, мы пришли к выводу, что на современном этапе термин «становление» и «развитие» относительно взаимоотношений детского сада и семьи применять еще рано.

Произошедшие изменения в государственной политике в области образования повлекли за собой признание необходимости участия семьи в воспитании детей и необходимости взаимодействия с ней. Так, в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что: «Государственная политика в области дошкольного воспитания основывается на следующих принципах: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье» [8].

Несмотря на то, что в данном Законе, в отличие от документов предыдущих лет, уважение к семье признается одним из принципов образования, т. е. семья из средства педагогического воздействия на ребенка превращается в его цель. Таким образом, семья в современном мире является одним из основных действующих институтов формирования личности ребенка, развития у него гражданско-правовой позиции, гарантом приобретения социальных навыков и нравственных ценностей. В реальности семье не хватает практических знаний и умений выстраивания конструктивного диалога с работниками детского сада, в частности с воспитателями.

Ряд современных авторов, такие, как Е.П. Арнаутова, Л.В. Виноградова, В.П. Дуброва, О.Л. Зверева, В.М. Иванова, С.В. Канаева, А.В. Козлова, О.В. Солодянкина и многие другие, говорят в своих работах о необходимости установления доверительных, партнерских, социально-направленных отношений между семьей и детским садом [5]. Например, Е.П. Арнаутова, Т.Н. Доронова, Т.А. Маркова предлагают формы и методы плодотворного сотрудничества дошкольного учреждения и семьи. Е.П. Арнаутова и А.В. Козлова раскрывают необходимость саморазвития воспитателей и родителей. Е.П. Арнаутова, Т.Н. Доронова, О.В. Солодянкина предлагают интерактивные формы работы педагога с семьей [1].

Т.А. Данилиной изучался вопрос о том, какого рода помощь хотели бы получить родители и воспитатели друг от друга. По результатам исследования оказалось, что: «воспитатели хотели бы получить от родителей помощь организационного характера в обеспечении жизнедеятельности группы, ещё они хотели бы использовать личные качества родителей, такие, как ответственность, обязательность, активность в отношении решения проблем детского сада» [3].

* Работа выполнена под руководством Михайловой Т.Н., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В то же время, по мнению И.Г. Буевой, «на развитие ребёнка оказывает влияние та среда, в которой он находится, а именно конкретная дошкольная образовательная организация. Вся жизнь ребёнка в детском саду строго регламентирована, подчинена сложившейся системе норм, правил и требований» [2]. Каждое дошкольное учреждение имеет, как и любая семья, свою индивидуальную неповторимую систему ценностей и традиций. Иногда они не только не совпадают с ценностями конкретной семьи, но и полностью противоположны им. В связи с этим возникает острая необходимость в налаживании тесного контакта между детским садом и семьёй.

На наш взгляд, использование проектной деятельности будет наиболее результативно, если предложенная тема комплекса проектов будет максимально интересна как родителям, так и детям.

Мы считаем, что тема изучения истории своей Родины, семьи, традиций и обычаев родного края никого не оставит равнодушным.

Высказывание Д.С. Лихачева «Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу, к родной речи – задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать. Но как воспитать эту любовь? Она начинается с малого – с любви к своей семье, к своему дому. Постепенно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своему государству, к его истории, его прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству» [7], послужило нам началом организации проектной деятельности как средства установления социального партнерства детского сада и семьи по теме «Патриотическое воспитание».

Воспитание чувства патриотизма у дошкольников процесс сложный и длительный, требующий от педагогов большой личной убеждённости и вдохновения. В процессе работы с детьми по расширению представлений о родном посёлке мы столкнулись с тем, что дети испытывают дефицит знаний о родных местах.

Эта проблема ещё более становится актуальной, когда выясняется, что и родители не всегда владеют знаниями об истории своего посёлка и не могут ответить на самый простой, казалось бы, вопрос: «Почему именно так названа улица, на которой мы живём?».

По результатам анкетирования родителей «Анкета для родителей, определяющая отношение к историческому прошлому р.п. Гумрак» выяснилось, что:

- 6% родителей владеют знаниями об историческом прошлом родного посёлка;
- 22% родителей имеют частичные знания об историческом прошлом родного посёлка;
- 72% родителей владеют недостаточной информацией.

Из бесед мы узнаем, что мало знаний о посёлке не потому, что не хотят или не могут знать, а просто потому, что никогда не задумывались об этом.

В связи с этим возникли проблемы, как восполнить дефицит знаний об историческом прошлом родного посёлка у родителей и их детей, как доступно и привлекательно преподнести эту информацию.

В настоящее время в деятельность педагога очень интенсивно входят инновационные формы работы с родителями, что позволяет избежать педагогического «формализма». Такие формы, как считает Н.В. Зайцева, предполагают изменения в сознании взаимодействующих субъектов, переход на позицию сотрудничества [4].

В ряде работ (Е.П. Арнаутова, В.П. Дуброва, В.М. Иванова, Т.А. Маркова и др.) рассматриваются проблемы оказания педагогической помощи семье при использовании разнообразных форм педагогического общения между педагогами ДОО и родителями, таких как: коллективные, индивидуальные, наглядно-информационные [1].

В работе Т.В. Кротовой изучается смысл использования нетрадиционных форм работы с родителями, который, по мнению автора, заключается в появлении у родителей возможности увидеть своего ребенка в нестандартных условиях, отличающихся от домашних, приобщить их к жизни детского сада, установить партнерские отношения с коллективом. Отказ от традиционных форм способствует рас-

крепощению родителей, смене функций, социальных ролей: из роли «контролер» он перевоплощается в роль «соратник, помощник, единомышленник». Самое главное – в процессе совместной деятельности они сближаются со своим ребенком, «открывают» его с новой стороны, начинают лучше его понимать [6].

В связи с этим, нами была предпринята попытка изучить потенциал проектной деятельности как одного из актуальных методов организации взаимодействия детского сада с семьей и проанализировать особенности его внедрения в практику дошкольного образовательного учреждения на примере организации работы по созданию образовательных проектов патриотической тематики.

Метод проектов можно представить как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога, воспитанника и его родителей, поэтапной практической деятельности по достижению поставленной цели, направленной на реализацию ожидаемых результатов:

- для детей: расширение знаний о героическом прошлом родного посёлка, развитие инициативы, активности, самостоятельности, самореализация;
- для родителей: повышение уровня личностного сознания, укрепление взаимоотношений с детьми, повышение гражданской позиции, самореализация;
- для педагогов: личностный и профессиональный рост, внедрение в практику работы с детьми метода проектной деятельности, вовлечение родителей в единое образовательное пространство.

Таким образом, проектная деятельность направлена в первую очередь на развитие познавательной активности, самостоятельности, креативности, умение планировать, ориентироваться в информационном пространстве, организовывать процесс познания таким образом, чтобы он завершился реальным результатом и нашел свое применение в реальной жизни, чтобы его можно было увидеть, осмыслить. Информация, полученная во время проекта, помогла повысить значимость патриотического воспитания детей, а также сформировать патриотические чувства у дошкольников.

Родители и воспитатели убедились в том, насколько актуальна тема изучения родного края. Проект сплотил родителей и детей. Результатом любого проекта должны быть совместные творческие работы.

Все этапы проекта прошли через разные виды деятельности, использовались развивающий и дифференцированный подходы к каждому ребёнку.

Несмотря на то, что метод проектов не однозначен по своему применению и целесообразности, за использование этого метода в практической деятельности педагога детского сада говорит тот факт, что появившись в начале прошлого столетия для решения актуальных тогда задач образования, он не утратил своей привлекательности и в наши дни, помогая педагогам детского сада в доступной и интересной форме заинтересовать родителей и детей темой изучения Родного края, историей своего государства.

Литература

1. Арнаутова Е.П. В гостях у директора: беседы с руководителем дошкольного учреждения о сотрудничестве с семьей. М.: Линка-Пресс, 2004.
2. Бueva И.Г. Социальное партнерство // Дошкольное воспитание. 2008. № 7. С. 30–31.
3. Данилина Т.А., Лагода Т.С. Интеграция работы ДОУ и семьи // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2002. № 4. С. 18.
4. Зайцева Н.В. Социальное партнерство семьи и дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. 2015. № 3. С. 767–769.
5. Канаева С.В. Ребёнок и семья: диагностика социальной ситуации // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2005. № 3. С. 56.
6. Кротова Т.В. Оценка уровня взаимодействия ДОУ и семьи // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2003. № 5. С. 103.
7. Лихачев Д.С. Еще о памятниках прошлого // Письма о добром. СПб., 1999. С. 166.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.05.2018).

LYUDMILA MOZGOVAYA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF STRENGTHENING THE SOCIAL
PARTNERSHIP OF THE KINDERGARTEN AND THE FAMILY**

The article deals with the application of project activity in the organization of social partnership of the kindergarten and the family in the process of acquaintance with the history of the native land. The significance of social partnership of the kindergarten and the family is revealed.

Key words: *patriotic education, innovative technologies, project activity, kindergarten, motherland, social partnership, family.*

УДК 373.31

Я.А. МУЧКИНА

(*tuchkina.yana@gmail.com*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ*

Рассматривается проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в условиях диалогического взаимодействия. Особое внимание уделено описанию опыту диалогического взаимодействия в процессе формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, диалогическое взаимодействие, приемы педагогической техники, диалог.

В связи с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования в современном образовательном процессе большое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий (УУД) учащихся начальной школы. Особое внимание уделяется формированию действий коммуникативного блока, т. к. многие педагоги отмечают неспособность детей наладить конструктивное деловое и межличностное взаимодействие, что ведет к снижению качества получаемого образования и тормозит личностное развитие ребенка.

Проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий стала предметом анализа в исследованиях А.Г. Асмолова [2], А.Ф. Ануфриева, В.В. Давыдова [5], Е.В. Коротяева, С.Н. Костроминой, О.А. Яшнова и др. Различные аспекты данной проблемы в начальной школе получили отражение в работах: С.П. Баранова, Л.И. Буровой, А.Ж. Овчинниковой [3], И.А. Гришановой [4], Г.А. Цукерман и др. Однако, в практике школы, как показывают исследования Ю.В. Жуковиной, от 15% до 60% учащихся начальных классов сталкиваются с трудностями в процессе обучения, зачастую это – трудности коммуникативного характера.

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [2, с. 119].

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий представляет определенную проблему для учителей. В школьной программе не выделены часы, на которых учителя смогли бы реализовать процесс формирования коммуникативных действий на уровне взаимодействия, кооперации и интериоризации [1, с. 75]. Низкий уровень развития данного блока универсальных учебных действий обуславливается и тем, что в большинстве школ до сих пор весь процесс обучения строится на традиционной методике преподавания: весь урок учитель рассказывает материал, лишь изредка задавая вопросы ученикам. На уроках в начальной школе продолжают преобладать фронтальные методы работы; учебное взаимодействие разворачивается здесь преимущественно в системе «учитель – ученик»; основные усилия учителя направлены на организацию индивидуальных действий каждого ребенка [10, с. 46]. Учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы на некоторых этапах учащиеся взаимодействовали не только с учителем, но и друг с другом, в обратном случае, школьники быстро теряют интерес к учению.

* Работа выполнена под руководством Буряковой Т.С., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Значимую роль диалога в процессе обучения отмечал С.Ю. Курганов: «...сформулировать свою точку зрения невозможно, не воспроизведя в ней иные способы понимания» [7, с. 6]. Мысль ребенка рождается только в том случае, когда на уроке возникают настоящий спор и учебная дискуссия, ставятся нерешенные проблемы. Только наличие другой, противоположной точки зрения позволяет ребенку выстроить свою [Там же, с. 110–111], в связи с чем существует логика замены монологических отношений в процессе обучения на диалогическое взаимодействие между субъектами педагогической деятельности.

Диалогическое взаимодействие представляет собой «сложное интегративное системное образование, включающее в себя такие компоненты, как освоение субъектами информации, ориентирующей на диалог; усвоение ценностно-значимых умений и присвоение системы положительной установки на диалог, а также восхождение к внутренней личностной культуре человека, дающее возможность каждой личности совершенствоваться и самоактуализироваться» [9, с. 10].

Большую возможность для формирования коммуникативных УУД предоставляют условия диалогического взаимодействия на уроках в начальной школе, а именно, реализация технологии проблемно-диалогового обучения [11, с. 551]. Проблемно-диалогическое обучение – тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учащимися посредством специально организованного учителем диалога [8, с. 43].

Различают два вида диалога: побуждающий и подводящий. Побуждающий диалог позволяет учащимся стать своего рода учеными, которые открывают что-то еще не изученное ранее. После этапа актуализации знаний учитель создает проблемную ситуацию, а затем подводит детей к осознанию противоречия и самостоятельному формулированию проблемы. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы. Таким образом, побуждающий диалог позволяет ученикам выявить противоречие между уже имеющимися знаниями и необходимым материалом для решения создавшейся проблемы, выдвинуть различные гипотезы, которые позволят решить проблемную ситуацию, проверить их и самостоятельно прийти к решению.

Подводящий диалог опирается на логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель медленно, но верно подводит их к теме урока, а на этапе поиска решения выстраивает логическую цепочку к новому знанию. Все шаги опираются на уже пройденный классом материал, а последний обобщающий вопрос позволяет ученикам сформулировать тему урока. Появление ошибочных ответов учащихся маловероятно, учитель заранее продумывает подводящие вопросы. Однако, если это происходит, необходима коррекция со стороны учителя («Кто думает иначе?»). Можно сказать, что подводящий диалог прокладывает к теме или новому знанию прямую и почти безошибочную дорожку. При таком типе диалога взаимодействие на уроке происходит, в большей степени, между учителем и учащимися, и больше похоже на вопросно-ответную форму общения.

На последующих этапах урока формирование коммуникативных УУД младших школьников может происходить при применении приемов педагогической техники и упражнений. Например, упражнение «Да и нет» позволяет научить детей корректно формулировать вопросы, внимательно слушать своих одноклассников, чтобы не допустить повторений. «Мозговой штурм» учит детей не только высказывать свои мысли, формулируя их четко и ясно, но и слушать своих одноклассников, не перебивая их и стараясь максимально вникнуть в смысл их идеи. Формирует навыки позитивной, адекватной критики – дети учатся высказывать свое мнение и принимать позицию других. Упражнение «Прогнозирование» позволяет научить детей строить устные высказывания, сохраняя логику повествования, слушать своих одноклассников и учитывать иную точку зрения. «Взаимоопрос» развивает способность брать на себя инициативу в организации совместного действия, а также осуществлять взаимный контроль и взаимопомощь. В процессе выполнения задания, учащиеся овладевают устной монологической речью, учатся строить понятные для партнера высказывания.

На наш взгляд, использование предложенных форм и методов диалогического взаимодействия на уроках создает условия для формирования коммуникативных УУД у младших школьников.

Литература

1. Арефьева О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Начальная школа. 2012. № 2. С. 74–78.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. [и др.] Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008.
3. Баранов С.П., Бурова Л.И., Овчинникова А.Ж. Методика обучения и воспитания младших школьников: учебник. М.: Академия, 2013.
4. Гришанова И.А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников: дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2010.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996.
6. Жуковина Ю.В. Специфика формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников // Молодой ученый. 2016. № 7.6. С. 78–80.
7. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение. 1989.
8. Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения // Образовательные технологии: сб. материал. М.: Баласс, 2008. Вып. 8. С. 5–55.
9. Стоянова Л.В. Оптимизация диалогического взаимодействия преподавателей и студентов в условиях медицинского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2005.
10. Цукерман Г.А., Фокина Н.Э. Поведение младших школьников в коллективной учебной работе // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 46–53.
11. Шегаев И.С., Шегаева А.В. Способы формирования универсальных учебных действий в рамках реализации ФГОС (начальная школа) // Молодой ученый. 2013. № 10. С. 550–552.
12. Яшнова О.А. Успешность младшего школьника. М.: Акад. Проект, 2003.

YANA MUCHKINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF DIALOGIC INTERACTION

The article deals with the problem of developing communicative universal learning skills of younger schoolchildren in the conditions of dialogic interaction. The experience of dialogic interaction in the process of developing communicative universal learning skills of younger schoolchildren are under consideration.

Key words: *communicative universal learning skills, dialogic interaction, methods of pedagogical technique, dialogue.*

УДК 371.3

Т.А. ПЕТРОВИЧЕВА

(petrowichewa.tania@yandex.ru)

О.В. ЗАБРОВСКАЯ

(OV.Zabrovskaya@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ ПРЕДМЕТОВ И ЕЕ ИЗМЕРЕНИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Представлен анализ проблемы математического развития дошкольников. Обоснована роль игровой деятельности в развитии представлений о величине и ее измерении у детей. Особое внимание уделено вопросу организации процесса развития представлений о величине у воспитанников средствами игровых образовательных технологий.

Ключевые слова: величина, измерение величины, стандартизованная мерка, глазомер, счетно-измерительные действия.

Проблема математического развития дошкольников на сегодняшний день является одной из активно разрабатываемых проблем в теории и практике дошкольного образования, т. к. связана не только с усвоением детьми определенных математических знаний, но и с развитием у них умственных способностей. В частности, осознание величины предметов значительно влияет на интеллектуальное развитие детей. Именно способность отождествлять, распознавать, сравнивать, обобщать подводит к пониманию величины как математического понятия.

К величинам относят длину, площадь, объем, массу, скорость, время и др., которые изучаются в начальной школе. В дошкольном возрасте необходимо ознакомление детей со свойствами объектов для дифференцирования различных величин и возможности их измерения посредством условных мер [1].

Известно, что потребность в сравнении разного рода величин возникла еще на этапе зарождения человеческой цивилизации.

Математические представления о величине предметов просто необходимы в практической жизни каждого человека, потому что, во-первых, в развитии представлений о величине предметов заложены большие возможности для развития мышления детей, а, во-вторых, их наличие является одним из условий успешного обучения ребенка в школе.

Таким образом, представления дошкольников о величине составляют важную основу математического и общего образования ребенка.

На сегодняшний день математическое образование представляет собой эффективное средство умственного развития дошкольников, играющее важную роль в вопросах социализации и самореализации ребенка.

Известно, что дети в дошкольном возрасте интересуются математическими категориями, которые помогают им лучше ориентироваться в окружающей действительности, а также способствуют формированию понятий.

Современные исследования А.В. Белошистой, Е.И. Щербаковой и других в области методики математического развития детей дошкольного возраста уделяют внимание, в основном, обучению детей измерению. Это связано с тем, что слово «величина» для многих детей является непонятным. Успешнее детьми определяются в предметах измерения. Выделив конкретное измерение, дошкольник стремится показать его. Эти обследовательские действия очень важны для дифференциации величины предмета.

Важнейшей сенсорной способностью при определении величины предметов выступает глазомер, развитие которого тесно связано с овладением специальными способами сравнения предметов по длине, ширине, высоте [5].

В.В. Данилова считает, что в процессе меры непосредственного развития сравнения дети учатся поэтому различать и обозначать соответствующими значение словами воды одинаковые и разные объемом по величине (размеру) опыте предметы сравнения и явления [2].

По мнению Т.И. Ерофеевой и З.А. Михайловой, развивать данные представления у детей дошкольного возраста нужно не только в режимных моментах, но и в игре [3, 4].

Игра, выступая основной деятельностью дошкольников и занимая главное место в жизни ребенка, неслучайно является важным средством всестороннего развития детей.

Разнообразные игры (дидактические, сюжетно-дидактические, настольно-печатные, игры-головоломки и т. д.) помогают дошкольникам овладеть элементарными математическими знаниями и умениями.

Экспериментальное изучение проблемы развития представлений о величине и ее измерении показало, что лишь у 29% дошкольников был выявлен высокий уровень, у 31% детей – средний уровень и 40% воспитанников имеют низкий уровень развития представлений о величине предметов и их измерении.

Полученные результаты послужили основанием к разработке программы формирующего эксперимента, в основу которого легла система занятий с применением игровых образовательных технологий, основанная на практическом применении счетно-измерительных действий.

На первом этапе с детьми проводились игры, направленные на формирование представлений о величине, а также на развитие счетных и измерительных действий. На занятиях применялись такие игры, как «Что бывает широкое (длинное, высокое, низкое, узкое)?», «Запомни и найди», «Сломанная лестница», «Лесные елочки», «Перепрыгни через ручеек», «Арка». Данные игры были организованы так, чтобы в них, в качестве способа выполнения игровых действий возникала необходимость в практическом применении счета и измерения, которые должны выполняться точно и в определенной последовательности. В процессе работы с детьми контролировалась правильность решения ими задач, индивидуализировались задания с учетом возможностей, знаний и опыта каждого ребенка, поощрялись инициатива и самостоятельность детей.

На втором этапе широко использовались задания и упражнения, при выполнении которых дети учились использовать стандартизованную мерку для сравнения величин. Использование на занятиях линейки и весов, как приборов измерения длины и массы, позволило детям не только успешно овладеть счетом и измерением, но и повысить умственную активность, сформировать находчивость, самостоятельность, инициативность, сообразительность, уверенность, любознательность. Так, при знакомстве с линейкой, сначала детям предложили посмотреть мультфильм «Тридцать восемь попугаев», снятый по мотивам произведения Г. Остера. Затем была проведена беседа, с целью выявления причин, по которым звери запутались в измерении. Оказалось, что у них были разные мерки, поэтому получились разные результаты. Дошкольникам объяснили, чтобы не было такой путаницы, мера измерения должна быть единой для всех, т. е. общепринятой. Цель нашей работы на данном этапе заключалась в знакомстве воспитанников с сантиметром как общепринятой стандартной меркой для измерения величин и с линейкой как прибором измерения. Детям были предложены аналогичные задания для ознакомления с инструментом измерения массы и способом сравнения масс с помощью весов.

Повторное диагностическое исследование позволило нам обнаружить не только количественные, но и качественные изменения в развитии представлений детей о величине предметов и ее измерении. Поэтапное включение математических игр и упражнений в образовательную деятельность детей позволило сформировать дифференцированное восприятие трех измерений, умение упорядочивать предметы по размерам, понимание относительности и изменчивости величины, а также познакомило детей с некоторыми математическими связями, зависимостями и отношениями: свойством транзитивности отношений, простыми видами функциональной зависимости и т. д.

Занятия способствовали активизации сенсорных, мыслительных и речевых процессов детей. Овладение детьми простейшими способами измерения впоследствии позволило уточнить и углубить ряд

элементарных математических представлений. Благодаря обучению детей измерению величин осуществилось понимание ребенком арифметических действий с числами (сложения и вычитания), которые используются при составлении и решении задач.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа позволила заключить, что математическая деятельность требует использования широкого спектра методов, приемов и технологий обучения, которые качественно перестраивают восприятие и мышление ребенка, поднимают их на более высокий уровень.

Литература

1. Белошистая А.В. Обучение математике в ДОУ: метод. пособие. М.: Айрис-пресс: Айрис-дидактика, 2005.
2. Данилова В.В. Математическая подготовка детей в дошкольном учреждении: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1987.
3. Ерофеева Т.И., Павлова Л.Н., Новикова В.П. Математика для дошкольников: кн. для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1992.
4. Михайлова З.А., Носова Е.Д., Столяр А.А. [и др.] Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2008.
5. Щербакова Е.И. Методика обучения математике в детском саду: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Academia, 2000.

TATYANA PETROVICHEVA, OLGA ZABROVSKAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF REPRESENTATIONS OF OBJECTS' MAGNITUDE AND ITS MEASUREMENT AT CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

The article deals with the analysis of the problem of the mathematical development of preschool children. The role of play activity in the development of children's representations of the magnitude and its measurement is substantiated.

The issue of organizing the process of developing children's representations of the magnitude by the means of play educational technologies is under consideration.

Key words: *magnitude, measurement of magnitude, standardized measure, eye sketch, counting and measuring actions.*

УДК 37.014

И.С. РОМАЗАНОВА
(romazanova_ira@mail.ru)

Е.Ю. ЧУРЮМОВА
(euchu@mail.ru)

Михайловский профессионально-педагогический колледж им. В.В. Арнаутова

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ И СУБЪЕКТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ЗАДЕРЖКУ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Анализируются актуальные проблемы семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития.
Представлены основные принципы и направления реализации программы по становлению
субъектности и компетентности родителей проблемных детей.*

Ключевые слова: *семейное воспитание, субъектность, социально-психологические
проблемы семьи, психолого-педагогическая компетентность.*

Процесс семейного воспитания на современном этапе модернизации отечественного образования становится составной частью целостной системы государственной поддержки детей с реальными и потенциальными проблемами в развитии, обучении и воспитании. Семейное воспитание – это процесс взаимодействия родителей и детей, в результате которого формируется определенный уровень развития личности последних и происходит становление педагогических компетенций старшего поколения.

Под воспитанием ещё Н.К. Крупская понимала влияние среды и условий, обстановки общественных учреждений и строя, всей жизни, имея в виду не только детей, но и взрослых [2, с. 124]. В узком смысле – это весь процесс воспитания человека, а в широком – процесс организованного воздействия на ребёнка. Стоит отметить, что и узкое, и широкое понимание данного понятия распространены в равной степени.

Анализируя воспитательный потенциал современных семей и, прежде всего, семей, воспитывающих «проблемных» детей, мы пришли к выводу, что данные семьи имеют ряд схожих проблем.

Во-первых, *материально-экономические, финансовые проблемы семьи*. Сегодня мы констатируем, что в семьях, живущих за чертой бедности или нуждающихся в материальной поддержке, дети испытывают серьёзные сложности как в интеллектуальном, так и в психосоциальном развитии, затруднена адаптация в среде сверстников.

Во-вторых, *психолого-педагогическая некомпетентность родителей*. Причинами слабого воспитательного потенциала семьи, тем более семьи ребёнка с задержкой психического развития (ЗПР), сегодня становится уровень образования родителей, т. е. непонимание психологических механизмов развития ребёнка, отсюда серьёзные ошибки в построении системы воспитательных воздействий на ребёнка; незнание педагогических (дидактических, воспитательных, организационных и др.) основ при организации совместной деятельности с ребёнком.

В данную категорию причин мы также относим воспитательную безграмотность родителей. Например, забота родителей исключительно о физическом благополучии ребёнка, его материальном обеспечении, игнорируя духовное становление личности, или неумение создать для него соответствующие условия. При этом основная задача родителей – наделить ребенка духовными и нравственными ценностями, помочь ему реализовать свои возможности, творческий и интеллектуальный потенциал.

К этой же группе причин можно отнести гипер- или гипопеку ребёнка со стороны воспитывающих взрослых. Оба из названных противоположных стилий приводят к нарушению личностного развития ребёнка, его дезадаптации в социуме.

Кроме того, неумение родителей подбирать правильный стиль общения в соответствии с его возрастными особенностями может мешать налаживанию контакта родителей с ребенком, а в будущем ребенка с обществом.

В-третьих, *социально-психологические проблемы семьи*, среди которых:

- нарушение традиционной структуры семьи: увеличение числа неполных семей, «искажённых» семей (наличие мачехи или отчима), «материнских» семей (отсутствие отца) и др;
- рост числа асоциальных семей, где родители страдают от алкогольной, наркотической зависимости, ведут паразитарный образ жизни, не имеют работы и желания реализовываться в социуме; «криминальные» семьи, усвоение ценностей которых не позволяет ребёнку полноценно существовать в среде сверстников.

В семьях данной категории, прежде всего, происходит формирование асоциального образа жизни ребенка.

Исходя из вышесказанного, главной проблемой семей, воспитывающих «трудных» детей, которым требуется помощь в обучении, социальной адаптации, самореализации и пр., является проблема *неблагоприятного воспитательного климата* в семье, а зачастую просто *дефектного*. А.С. Макаренко отмечал: «Главным фундаментом становления растущей личности, обеспечивающим высокий коэффициент в семье является воспитательный климат» [1, с. 56]. Его образуют такие составляющие, как: взаимоотношения членов семьи, общение, личный пример родителей, семейные традиции.

Исследование особенностей семейного воспитания детей с нарушениями в интеллектуальном и психосоциальном развитии мы проводили на базе МКОУ «СШ № 3 городского округа г. Михайловка Волгоградской области», реализующего адаптированные общеобразовательные программы.

Изучение и анализ школьной документации, анкетирование и тестирование родителей позволило нам определить специфику семей и особенности семейного воспитания детей, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с ЗПР.

Анализ полученных результатов позволил нам констатировать, что:

- материально-экономические проблемы (финансовые, жилищные и пр.) имеются у 64% семей;
- социально-психологические проблемы у 82% семей;
- психолого-педагогическая некомпетентность у 84% опрошенных родителей.

Исходя из полученных результатов, мы разработали программу мероприятий, направленных на развитие личности и взаимоотношений и родителей, и детей как полноправных субъектов педагогического процесса.

Работа с детьми строилась на основе программы внеурочной деятельности «Дорогой добра» (по методической разработке Л.Л. Шевченко «Добрый мир. Маршруты духовного краеведения для детей во внеурочной работе») [3]. Главная цель нашей работы определялась как формирование ценностного отношения к семье во внеурочной деятельности, а именно развитие у обучающихся ценностного отношения к семье, основанного на идеях системно-деятельностного, аксиологического, гуманистического, компетентностного подходов. Например, это – беседы и мероприятия по темам «Секреты счастья моей семьи», «Какой будет моя будущая семья», «Мои обязанности в семье», «Родители и дети – лучшие друзья на свете», «Традиции моей семьи», «Подарок для мамы» и др.

Работа с родителями являлась наиболее сложной частью реализации поставленных задач. Для того чтобы добиться положительного результата воспитания ребенка в семье, процесс воспитания должен быть осознанным, анализируемым. Мы основывались на понимании того, что реализация педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование у младших школьников ценностного отношения к семье должна строиться в процессе оказания методической помощи и психолого-педагогической поддержки родителям как учителям начальных классов, так и всем педагогическим сообществом школы (администрацией, педагогами, психологической службой, социальным педагогом, медицинскими работниками).

При этом даже традиционные формы взаимодействия с родителями «трудного» ребёнка (беседы, консультации, родительские собрания и др.) должны строиться с целью формирования у воспитывающих взрослых:

- ответственности за личностное развитие, социальную адаптацию, духовное становление ребёнка;
- собственной субъектности при организации как процесса семейного воспитания, так и педагогического процесса в образовательной организации;
- понимания необходимости развития собственной психолого-педагогической компетентности в вопросах обучения, воспитания и развития ребёнка;
- понимания динамики развития своего «трудного» ребёнка, осознания обратимости его становления на основе оптимистической педагогической позиции.

Таким образом, организация процесса становления компетентности и субъектности родителей в вопросах воспитания детей с ЗПР должна решать актуальные проблемы современных семей и быть направлена на развитие у родителей психолого-педагогического воспитательного потенциала, умений осознанного и самостоятельного выбора стратегий поведения и деятельности по поддержке собственного ребёнка, имеющего проблемы в развитии.

Литература

1. История педагогики : учеб. пособие / В.А. Капранова. 2-е изд. М.: Новое знание, 2005.
2. Макаренко А.С. О воспитании в семье: изб. пед. произведения. М.: Учпедгиз, 1955.
3. Шевченко Л.Л. Добрый мир. Маршруты духовного краеведения для детей во внеучебной работе: метод. пособие. М: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2011.

IRINA ROMAZANOVA, ELENA CHURYUMOVA

Mikhailovka vocational teachers training college named after V.V. Arnavtsov

THE PROBLEM OF ORGANIZING THE PROCESS OF FORMATION OF PARENTS' COMPETENCE AND SUBJECTIVITY IN THE ISSUES OF EDUCATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY

The article deals with the analysis of current problems of families who bring up children with developmental delay. The main principles and directions of the implementation of the program aimed at the development of subjectivity and competence of parents of troubled children are presented.

Key words: *family education, subjectivity, social-psychological problems of the family, psychological and pedagogical competence.*

УДК 159.9.07

Е.А. САДЧИК
(sad4ik_evgenija@mail.ru)

В.В. СПИЦЫНА
(valeri-onto@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 3–7 ЛЕТ К ДЕЦЕНТРАЦИИ

*Рассматривается проблема психологических особенностей становления способностей
детей 3-7 лет к децентрации и способы изучения механизмов децентрации.*

Ключевые слова: *эгоцентризм, децентрация, мышление, механизмы децентрации.*

Личность ребёнка развивается, начиная с раннего и дошкольного возраста. Швейцарский психолог Ж. Пиаже описал особенности представлений детей о мире: неразделенность мира и собственно-го «Я», артифаклизм (восприятие мира как созданного руками человека), анимизм. Для объяснения представлений детей он использовал понятие эгоцентризма, под которым понимал определенную позицию по отношению к окружающему миру, преодолеваемую за счет процесса социализации и влияющую на конструкции детской логики [3]. Ж. Пиаже показал, что ребенок, находящийся, по предложенной им периодизации умственного развития, на дооперациоанальной стадии (от 18 месяцев до 7 лет), практически не способен к децентрации, т. е. не в состоянии встать на точку зрения другого человека, представить себе как видят другие то, что видит и наблюдает он сам. Эгоцентризм ребенка, считал Ж. Пиаже, носит тотальный, доминирующий характер и оказывает влияние на все сферы его мыслительной деятельности [1]. Одной из ведущих линий развития личности к концу дошкольного возраста является переход от эгоцентризма к децентрации [8]. «Развитие децентрации обеспечивает успешное взаимодействие с внешним миром, с отдельным человеком как представителем общества и с обществом в целом. Именно развитая децентрация позволяет личности понять позицию другого человека, увидеть ситуацию не только со своей собственной, но и с других точек зрения. Необходимой реальностью сегодня стало умение, во-первых, допустить существование иной позиции (отличающейся от собственной), во-вторых, увидеть (услышать) точку зрения другого, в-третьих, соотносить свою собственную точку зрения с позицией партнера» [2].

В отечественной и зарубежной психологической литературе появляется ряд экспериментальных и теоретических работ, анализ которых показывает, что мышление является важнейшим психологическим процессом, при помощи которого человек отражает действительность. В процессе мыслительной деятельности с помощью особых умственных операций человек познает окружающий мир. Мышление помогает субъектам находить новые сведения и находить подход к решению задач [7].

Одной из ведущих линий изучения развития мышления дошкольника является переход от эгоцентризма к децентрации. Согласно операциональной концепции Ж. Пиаже [4], главная особенность детского мышления состоит в эгоцентризме – представление о себе как о центре окружающего мира, отождествлении своей точки зрения с точкой зрения других людей, центрации внимания на единичной, бросающейся в глаза характеристике предмета. По Ж. Пиаже, эгоцентризм – одна из трех стадий развития мышления ребенка. На первой стадии (аутизм) его мышление асоциально и субъективировано. На второй стадии (эгоцентризм) он отождествляет точки зрения других людей со своей точкой зрения, проявляя субъективный реализм. Своеобразие детских представлений о мире, речи, логике – следствие этой эгоцентрической умственной позиции. Эгоцентризм обуславливает такие особенности мышления, как выполнять логические операции сложения и умножения классов, упорядочивать объекты по какому-либо признаку, понимать принцип сохранения количества при изменении формы объектов. Ж. Пиаже провел большое количество разнообразных экспериментов, демонстрирующих фено-

мен центрации. Третья стадия (социального мышления) открывает возможность понимать иные точки зрения и перспективы, формировать объективный образ мира, инвариантный относительно разнообразия точек зрения других людей. Такое мышление характеризуется созреванием операций, обратимостью мышления, способностью к децентрации – установлению объективных отношений между предметами [5].

Децентрация – это фундаментальный компонент психологической готовности ребенка к обучению, который проявляется в умении отойти от своей эгоцентрической позиции, в способности к изменению точки зрения в результате столкновения, сопоставления и интеграции с позициями, отличными от собственной [6].

Целью нашего исследования явилось изучение механизмов децентрации (в пространстве, социальных отношений, способности к самоузнаванию и мотивационной децентрации) и выявление возможности ее развития у детей 3–7 лет. Выделим следующие задачи исследования:

1. Определить и проанализировать различные подходы к проблеме развития децентрации у детей дошкольного возраста.
2. Изучить феномен децентрации в психологической литературе.
3. Апробировать методы, позволяющие диагностировать наличие эгоцентризма и децентрации у детей 3–7 лет.
4. Адаптировать систему игровых упражнений, включаемых в обычные виды деятельности и направленных на развитие децентрации у детей 3–7 лет.

Для достижения поставленной цели и решения выдвинутых задач были использованы следующие методы исследования:

- 1) теоретические (теоретический анализ психологической литературы по проблеме исследования);
- 2) эмпирические (диагностические методы изучения децентрации у детей 3–7 лет):
 - Методы изучения пространственной децентрации (*Методика «Куклы» (по терминологии Ж. Пиаже), Методика «Кто не видит экран телевизора» (по терминологии Ж. Пиаже)*).
 - Методы изучения децентрации отношений (*Методика децентрации отношений, по терминологии Ж. Пиаже*).
 - Метод изучения способности к самоузнаванию (*Методика «Узнай себя по описанию» (по терминологии Ж. Пиаже)*).
 - Метод изучения способности к мотивационной децентрации (*Методика «Рассказы» (по терминологии Ж. Пиаже)*).

Исследование проходило на базе МДОУ «Центр развития ребенка № 12 Советского района Волгограда». В диагностической работе приняли участие 20 детей младшего дошкольного возраста, 20 детей среднего дошкольного возраста, 20 детей старшего дошкольного возраста.

Исследование строилось исходя из выдвинутой гипотезы: динамика развития децентрации (в пространстве, социальных, способности к самоузнаванию и мотивационной децентрации) детей от 3 до 7 лет зависит от возраста.

В соответствии с гипотезой и задачами исследования была разработана программа психологического эксперимента, которая включала в себя следующие методы изучения децентрации:

1. Методы изучения пространственной децентрации:
Методика «Куклы» (по терминологии Ж. Пиаже).

Цель: определить уровень пространственной децентрации ребенка.

Описание: Ребенку предлагалась следующая ситуация. На столе перед ним сидит кукла. На ее одежде спереди находится красивый бант. Экспериментатор рассказывает ребенку историю: «Сидит кукла Маша и смотрит по телевизору интересную сказку. Потом пришла кукла Лена, уселась позади Маши и тоже стала смотреть сказку (“входит” кукла Лена и “устраивается” за Машей)». Затем экспериментатор спрашивает ребенка: «Как ты думаешь, видит ли кукла Лена, какой красивый бант у Маши на платье?». Если ребенок отвечает: «Нет», «Не видит», ему можно задать дополнительные вопросы: «Почему ты решил, что не видит?» или «Как ты догадался, что она не видит бантика?».

В случае неправильного ответа («Да», «Видит») экспериментатор спрашивает: «Видит, потому что вот он», «Я же вижу, значит, и она видит», то экспериментатор ставит ребенка на место куклы Лены и спрашивает: «Теперь ты видишь бантик?». На этом диалог заканчивается.

Методика «Кто не видит экран телевизора» (по терминологии Ж. Пиаже).

Цель: выявить умения пространственного восприятия предметов.

Описание: Ребенку предъявляется картинка, на которой были изображены герои передачи «Спокойной ночи, малыши» (Хрюша, Степашка, Филя, Каркуша), сидящие перед экраном телевизора. Хрюша сидит так, что ему не виден экран. Ребенок должен был ответить на вопрос, кто из персонажей сидит так, что не видит экран телевизора. В зависимости от ответа ребенка ему задавался дополнительный вопрос: «Почему ты так решил, что это именно Хрюша (Филя и т. д.) не видит экран телевизора?».

2. Методы изучения децентрации отношений.

Методика децентрации отношений (по терминологии Ж. Пиаже).

Цель: выявить умение устанавливать противоречия между своей собственной и чужой точкой зрения.

Описание: Ребенку предлагалась ситуация: «Представь, что у тебя два брата (две сестры) Коля и Петя (Лена и Маша). А сколько братьев (сестер) у Коли (Маши)?» В процессе решения задачи экспериментатор задавал дополнительные вопросы: «Почему ты решил, что один?», «Как ты догадался, что два?».

3. Метод изучения способности к самоузнаванию.

Методика «Узнай себя по описанию» (по терминологии Ж. Пиаже).

Цель: выявить способность ребенка взглянуть на себя со стороны и узнать себя по описанию.

Описание: Ребенку давалась следующая инструкция: «Сейчас я расскажу тебе про одного мальчика (девочку), который ходит в наш детский сад, а ты должен догадаться, кто этот мальчик (девочка), и назвать его (ее)». Экспериментатор описывает ребенка, с которым ведет диалог, рассказывая ему о склонностях, об особенностях его характера и внешнего вида. Если ребенок не узнавал себя, экспериментатор мог указать на одежду ребенка или на другую его отличительную особенность, подтолкнув тем самым к правильному ответу. Если ребенок не смог узнать себя, диалог с ним заканчивается.

4. Метод изучения способности к мотивационной децентрации.

Методика «Рассказы» (по терминологии Ж. Пиаже).

Цель: выявить способности ребенка встать на точку зрения одного из персонажей и понять истинные мотивы его поведения или поступка.

Описание: Ребенку зачитывали рассказы.

Рассказ 1. «Вечером мама затеяла уборку. Сын решил ей помочь. Стирая пыль со стола, он нечаянно задел любимую мамину вазу. Ваза упала и разбилась». Вопрос: «Как ты думаешь, мальчик поступил хорошо или плохо?».

Рассказ 2. «После обеда в детском саду дети спали. Коля не хотел спать, стал разговаривать и всех будить. Тогда Лена громко сказала: “Не мешай мне спать, замолчи”. На шум пришла воспитательница и отругала Лену за то, что она громко разговаривает во время тихого часа». Вопрос: «Как ты думаешь, правильно ли поступила воспитательница?» Ребенка просили обосновать свой ответ.

Проведя все вышеперечисленные диагностики, можно сделать следующий вывод: большинство из детей имеют средний уровень развития децентрации.

Наиболее ранним формируется такой вид децентрации как способность к самоузнаванию. Детей в возрастной группе 3–4 лет способных узнать себя по описанию, оказалось 83,3%, а детей в возрасте от 4,5–7 лет составило 100%. С уверенностью можно сказать, что дети, начиная со среднего возраста, способны узнавать себя по описанию, ребенок может принять внешнюю по отношению к себе точку зрения.

Также сильных затруднений у детей не вызывали задания, требующие способности к децентрации в пространстве. Нами было использовано две методики. Более высокие показатели дети 3–4 лет показали при работе с картинкой, а при решении задачи «Куклы» – лишь к 4–5 годам, дети 5–7 лет при решении двух задач оказались в одинаковом количестве.

Способность к децентрации в социальных отношениях (децентрации отношений по терминологии Ж. Пиаже), которая выявлялась нами при помощи задачи о братьях, возникает у дошкольников несколько позже пространственной децентрации и способности к самоузнаванию. Первые способности при решении задачи о братьях достигается к 5–7 годам, при этом предпосылки формирования этих способностей наблюдаются и в раннем возрасте (с 3–4 лет).

Наиболее трудно детям далось понимание мотивов поведения другого человека, оценивая его поступки. Экспериментальная задача (сюжетный рассказ) оказалась практически непостижима для младших дошкольников, число которых, справившихся с двумя задачами, значительно меньше, чем старших дошкольников. Большая часть детей в возрасте 4–5 лет смогла осознать подлинные мотивы поступка персонажа рассказа. Дети возрастной категории от 6 до 7 лет оказались в состоянии понять намерения героя рассказа, адекватно оценить его поступок.

Исходя из полученных результатов, нами были разработаны рекомендации по совместной работе педагога детского сада, педагога-психолога и родителей по развитию децентрации у детей дошкольного возраста. Важным является привлечение внимания педагогов и родителей к формированию единого понимания целей, задач, средств и методов воспитания детей, их эмоционального благополучия, полноценного физического и умственного развития. Кроме этого, в повседневную работу с детьми необходимо включать игры и задания по развитию децентрации:

- задания, подразумевающие, что ребёнок должен поставить себя на место другого и рассказать, что он видит с точки зрения этого объекта;
- задания, представляющие собой незаконченные картинки, в которых дети должны нарисовать условные обозначения различных предметов, например: «Нарисуй мальчика на этой картинке в том месте, где бы он смог увидеть кораблик»;
- игры, направленные на развитие у детей представления о том, что один и тот же предмет может выглядеть по-разному, в зависимости от позиции наблюдателя;
- различные занятия на развитие пространственной ориентации, в которых содержатся задания, требующие встать на чужую точку зрения, а также работа в которых протекает в двух направлениях: с предметами на столе и символическими изображениями на бумаге;
- беседы с детьми на темы: «Все ли люди думают одинаково?», «Какие мы разные!», «Можем ли мы понять другого человека?»;
- игры на развитие представления детей о себе и о своих отличиях от других;
- игры на развитие способности занимать позицию другого, учитывать его точку зрения.

Таким образом, предполагается, что данная система упражнений, заданий и игровых ситуаций поможет детям дошкольного возраста развивать способность к децентрации, что будет проявляться:

- в понимании того, что все люди разные, следовательно, необходимо учитывать то, что другой человек может думать и поступать не так, как ты;
- в способности понимать различные точки зрения;
- в способности вставать на место другого человека.

С помощью данного комплекса игровых ситуаций и заданий предметом рассуждения детей становится мысль другого человека, повышается активность, любознательность, самокритичность.

В результате проведённой работы была полностью подтверждена гипотеза о том, что динамика развития децентрации (в пространстве, социальных отношений, способности к самоузнаванию и мотивационной децентрации) детей от 3 до 7 лет зависит от возраста.

По нашему мнению, работа обладает практической значимостью, т. к. в ходе исследования были подобраны соответствующие материалы и составлена программа работы, направленная на развитие способности детей 3–7 лет к децентрации, актуальность которой подтверждена исследователями и практиками.

В свою очередь, предлагаем свой опыт работы для педагогов дошкольного образования, т. к. его эффективность была доказана в ходе нашего исследования.

Литература

1. Андреева А.Д. О возрастных границах детского эгоцентризма // Психолог в детском саду. 2007. № 3.
2. Мизина Н.А. Формирование психологических механизмов пространственной децентрации у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Просвещение, 1969.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / пер. с англ. Н.Г. Алексеева, пер. с фр. А.М. Пятигорского. М.: Междунар. пед. акад., 1994.
5. Погожина И.Н. Децентрация у дошкольников: эмпирический анализ феномена, или что на самом деле диагностируют методики Хьюза и Пиаже // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2011. № 3. С. 132–143.
6. Развитие децентрации, как условие подготовки ребенка к школе [Электронный ресурс]. URL: <https://dohcolonoc.ru/stati/9824-razvitie-detsentratsii-kak-uslovie-podgotovki-rebenka-k-shkole.html> (дата обращения: 17.09.2017).
7. Филатова Л.Н., Спицына В.В. Особенности мышления детей с разными типами личностной ценности в старшем дошкольном возрасте // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2017. № 5(16). [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1507043035.pdf> (дата обращения: 15.05.18).
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

EUGENIA SADCHIK, VALERIYA SPITSYNA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FORMATION OF ABILITIES OF CHILDREN OF 3-7 YEARS TO DECENTRATION

The article deals with the issue of psychological features of formation of abilities of children of 3-7 years to decentration and ways of studying of mechanisms of decentration.

Key words: *egocentrism, decentration, thinking, decentration mechanisms.*

УДК 908

В.Ю. ТКАЧЕНКО

(vikaanton.viktoriya@mail.ru)

Михайловский профессионально-педагогический колледж им. В.В. Арнаутова

С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ РОДИНА?*

Рассматривается посёлок Даниловка – казачий край с невероятно живописными пейзажами, древними легендами, выдающимися личностями и тайной сокровищ Степана Разина.

Ключевые слова: *Родина, малая Родина, Даниловка, сокровища Степана Разина, казачество.*

С чего начинается Родина?
С картинки в твоём букваре,
С хороших и верных товарищей,
Живущих в соседнем дворе.
М.Л. Матусовский

Пожалуй, нет человека, которому не известны были бы эти строки. Однако каждый по-своему отвечает на вопрос: «С чего начинается Родина?». Для кого-то Родина это – место, где он родился и вырос; место, в котором живет его семья, близкие, друзья. Для других Родина – это детский сад и школа, в которую они ходили. Это – мама, которая, безусловно, является самым родным и дорогим человеком для каждого, мамина улыбка, добрые глаза, нежные руки. Родина – это не просто место, в котором родился человек, прежде всего, это – место, где мы чувствуем себя как дома.

С возрастом наше мировоззрение меняется, мы взрослеем, но, даже переезжая на новое место, мы всегда храним в сердце свою Родину. Она навсегда оставит след в душе. Родина становится частью человека, этого никак не поменять. Человек не может жить без Родины. Не зря говорят: есть разные страны на свете, а Родина только одна.

Объединяет всех нас то, что мы живём в прекрасной стране, имя которой – Россия.

Россия – могучая страна с многовековой историей, в которой было все: мир и война, горе и радость, победы и поражения. Она дружелюбно раскрыла свои объятия для всех, кто искал приюта и обрёл его на просторах нашей необъятной Родины. Наша родина известна своей культурой, которая развивалась в течение многих веков. У нас самая красивая природа с бескрайними полями, широкими реками, глубокими чистыми озерами, ароматными цветами и душистыми травами.

Малая Родина – это место, где человек родился, в котором он провёл своё детство, где живут близкие ему люди, место, любовь к которому хранит в сердце навсегда. Однако, осознание своей Родины, чувства любви к ней зарождаются постепенно. Для каждого этот процесс происходит по-разному. Для детей в детстве важнее всего родители. Подрастая, появляются привязанность к товарищам, к родной улице, к реке, к лесам и полям, к своему селу или городу. И не столь важно, является Ваша Родина мегаполисом или селом, главное, что это – всё родное, знакомое с детства. Лишь с возрастом, приходит осознание своей принадлежности к Родине-матери, ответственность за нее, и, конечно же, несоизмеримая любовь к ней.

Я – Виктория Ткаченко и моя малая Родина – рабочий посёлок Даниловка Волгоградской области. Для каждого человека в его малой Родине есть то, о чём бы он хотел рассказать.

Посёлок моего детства – это не большое, но уютное и живописное место. Здесь нет крупных промышленных предприятий, заводов и фабрик, здесь – первозданная природа, особый воздух, им дышится полной грудью, легко и свободно. Земля, воздух, трава, поля – все пропитано неповторимым

* Работа выполнена под руководством Поляковой А.С., преподавателя иностранного языка ГБПОУ «Михайловский профессионально-педагогический колледж им. В.В. Арнаутова».

запахом Родины. Здесь можно отдохнуть от городской суеты и шума, ощутить полное единение с природой, излечить тело и душу. Мой родной посёлок очень красив в любое время года. Зимой его украшает пушистый белый снег, он напоминает сказочную долину. Невозможно передать всю красоту его весной, в пору, когда цветут сады. Летом посёлок весь в цвету и зелени, ну, а осенью одевается в золотое убранство.

Посёлок расположен на правом берегу р. Медведицы и окружен лесом, заливными лугами, кристально чистыми озёрами. На территории района находятся особо охраняемые природные территории местного значения: озера Ильмень, Раковое, Чиганашное, Крестовый затон (зона покоя диких животных), Бобровское (место обитания диких лебедей).

Одно из них, о. Ильмень, расположено в пойме Медведицы, на расстоянии около километра от реки, у поселка. В древние времена словом Ильмень называлось небольшое зарастающее камышом озеро, расположенное в дельте крупных рек. Летом здесь отличный отдых! Можно не только купаться и загорать, но и прогуляться в лесу, насладиться пением птиц, шелестом листьев, собрать полную корзину грибов. Традиционно к осени уровень воды понижается. Местные рыбаки и мальчишки охотно ловят в нём рыбу, более того, можно с уверенностью сказать, что это самое популярное место у рыбаков окрестных хуторов и станиц. Приезжают сюда даже из Волгограда. Оно является государственным памятником природы как «место обитания и размножения диких птиц» и имеет научное и эстетическое значение.

За состоянием озера активно следит инициативная группа – в ее состав в основном входят люди старшего поколения. Именно они первыми забеспокоились, когда озеро стало мелеть и заболачиваться из-за того, что 30 лет назад его перестали очищать от ила.

Сегодня администрация Даниловки следит за чистотой воды в Ильмене, при необходимости заказывают технику для расчистки озера. Помогают в этом и члены местной казачьей общины. Здесь, в Даниловке, на правом берегу р. Медведица, с XVIII в. традиционно живут донские казаки. Говорят, что именно здесь «гуливал» Разин, существует легенда, что в нашем крае зарыты несметные сокровища. Одно из знаменитых кладовых мест Разина – так называемая «Стенькина тюрьма». Это – ущелье, расположенное в 10–12 км от райцентра Даниловка. В путеводителе 1900 г. есть такие строки: «Выше Даниловки лежит ущелье “Стенькина тюрьма”, иначе называемая “Дурманом”» [4].

Историк Л. Вяткин приводит такое предание: «Много у Стеньки было всякого добра. Девать его было некуда. По буграм да по курганам волжским Стенька золото закапывал. В Царицынском уезде курган небольшой стоит, всего каких-нибудь две сажины вышины. В нем, в народе говорят, закопанный Стенькин клад положен. Целое судно, как есть полно серебра и золота. Стенька в полную воду завел его на это место. Когда вода сбыла – судно обсохло, он над ним курган наметал. А, для примета наверху вербу посадил. Стала верба расти и выросла в большое дерево... Сказывают, что доподлинно знали, что в кургане клад лежит, да рыть было страшно: клад-то непростой был положен. Из-за кургана каждый раз кто-то выскакивал, страшный-престрашный. Видно, нечистые стерегли Стенькино добро» [Там же].

Чтятся казачьи традиции и по сей день. Ежегодно здесь проходят большие фольклорные фестивали, которые собирают казаков со всей Волгоградской области. В казачьем крае всё воспитывает в человеке настоящего казака: и пример отцов и дедов; и праздники, которые проводят с размахом на всю Даниловку; и, конечно, песни, которые из века в век сохраняются местными жителями. Атаман Сергей Рябухин вот уже несколько лет знакомит школьников с историей и традициями казаков. В краеведческом музее показывает им старинные предметы казачьего быта, оружие. Разрешает даже подержать их в руках.

Считаем необходимым особо отметить историю посёлка. Основан посёлок был в 1747 г., когда «за многие доблести» императрица Елизавета Петровна пожаловала атаману войска Донского Даниле Ефремовичу Ефремову «пустовой» Черногаевский юрт Усть-Медведицкого округа. Здесь он основал большую слободу Даниловку (Даниловская слобода). Расположена она на древних песчаных

холмах между Котовским районом и Михайловкой. С юга омывается о. Ильмень. Оно, вместе с речками Рысью с запада и Лубянкой с востока, закольцовывает посёлок с приусадебными участками в полуостров. Такое расположение было выгодным для защиты от лихих людей.

Поселение быстро росло, уже к концу XIX в. слобода была населена крестьянами-собственниками и образовывалась волость, в состав которой входило 10 посёлков. Перед Октябрьской революцией население поселка составляло более семи тысяч, работали паровые мельницы, были церковно-приходская и ремесленная школы, суд, две церкви, почта с телеграфом, медицинский пункт.

С приходом советской власти в 1931 г. слобода Даниловка была переименована в с. Правда. Обратно свое название поселок Даниловка получил только в 1979 г.

На сегодняшний день Даниловка не имеет внутреннего административного и территориального деления и является единственным населённым пунктом, входящим в состав Даниловского городского поселения, и его административным центром.

В центре слободы возвышается Богоявленский белокаменный храм, поражающий своим великолепием и величием. Летом ограда храма утопает в редких цветах и сирени.

В Даниловке есть МКОУ «Даниловская СОШ им. А.С. Макаренко», в которой я училась. Школа открылась в 1967 г. как неполная средняя. С 1973 г. она стала полной средней общеобразовательной.

В моей школе в 1984 г. был открыт школьный музей «Истории двух Московских школ».

В 1988 г. распоряжением Совета Министров РСФСР от 27.12.1988 г. школе присвоено имя великого педагога и писателя А.С. Макаренко. В том же году были учреждены школьные награды: значок «Макареновец» и грамота «Поручительство чести». В нашей школе появилась традиция «Макаренская неделя», где отмечают всех за участие в олимпиадах, соревнованиях, активной жизни школы и за отличную учебу! 13 августа 2015 г. к школе присоединено ГБОУ СОШ № 208, включая ДОУ № 1548.

В Данилове свято чтут память о Великой Отечественной войне. Могилы, обелиски, памятники и портреты героев-земляков находятся в превосходном состоянии. На центральной площади установлен памятник Ленину, есть двухэтажный Дворец культуры со спортивным залом, мемориал с вечным огнем в память о павших героях в боях Великой Отечественной войны, Мемориал, посвященный Великой Отечественной войне. Недавно здесь появились тротуарная плитка, скамейки, красивые фонари и много цветов.

На улице Центральной, рядом с гостиницей, привлекает к себе внимание несвойственная нашей местности скульптурная композиция: под краснокирпичной аркой, на высоте двух метров, висит массивный колокол, а внизу на жерновом камне распложен ещё один его собрат.

Центр Даниловки – чистый и ухоженный, в старинных зданиях обосновались торговые точки, все вокруг пестрит яркими и сочными цветами. Их очень много во всех дворах. Некоторые жители устроили между собой негласный конкурс: «Чей палисадник веселее?». Каждый год отмечаются владельцы лучших домовладений и дворов.

Часто проходят спортивные соревнования, олимпиады и другие интересные мероприятия, выступает коллектив «Сюрприз».

Также у нас находятся Дом культуры, детские сады, администрация, гостиница и многое другое! В прошлом году, в рамках программы празднования, посвящённого 270-летию р.п. Даниловка, открылся для посетителей местный краеведческий музей. Музей – это как книга памяти, ведь собранные в нём документы и предметы хранят память прошлого, передают эстафету нашим потомкам, поддерживают и развивают связь времён и поколений.

Гордость района – его жители.

В разные годы здесь родились или жили выдающиеся личности. Герои Советского Союза: Константин Иосифович Недорубов; Федор Иванович Озерин; Михаил Сергеевич Пичугин; Иван Григорьевич Вихров; Петр Иванович Терновой; Иван Данилович Лебедев; Георгий Иванович Беспалов; Владимир Васильевич Гусев; Петр Петрович Пересумкин; Даниил Лукич Мордовцев – писатель, публицист и историк; Александр Павлович Кибальников – известный советский скульптор, автор мемориала

в Брестской крепости; Геннадий Алексеевич Лобачев – генерал, командовал гвардейской Таманской дивизией; Михаил Васильевич Сергиенко – Герой Социалистического Труда; Нина Егоровна Вerezумская – кавалер двух орденов Ленина. Список талантливых людей можно продолжить, как и тех, кто искренне трудился во благо малой Родины и страны.

Наши современники прославляют Даниловку своими талантами, любовью к Родине и созидательным трудом.

Сейчас, к сожалению, мне все реже удастся посетить мою малую Родину, я живу и учусь в другом городе, где одолевают дела и заботы, где порой чувствую себя одиноко. Но, все же, при любой возможности я стараюсь приехать в родной посёлок. Любовь к малой Родине – это навсегда.

Литература

1. Витольд Ярмакович. Даниловка: следы прошлого, приметы настоящего // Электронное периодическое издание «Город героев» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gg34.ru/society/9821-2012-10-08-07-04-31.html> (дата обращения: 26.04.2018).
2. Даниловка (Волгоградская область) [Электронный ресурс]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Даниловка_\(Волгоградская_область\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Даниловка_(Волгоградская_область)) (дата обращения: 26.04.2018).
3. Даниловка [Электронный ресурс]. URL: <https://tochka-na-karte.ru/Goroda-i-Gosudarstva/8417-Danilovka.html> (дата обращения: 26.04.2018).
4. Непомнящий Н.Н. Где твои богатства, Стенька? (По материалам Л. Вяткина) [Электронный ресурс]. URL: <https://history.wikireading.ru/118057> (дата обращения: 26.04.2018).
5. Один из дней в пос. Даниловке (Волгоградская область) _25.09.2010 [Электронный ресурс]. URL: <http://fototerra.ru/Russia/Danilovka/DRUZ-Ja-8848.html> (дата обращения: 26.04.2018).

VICTORIYA TKACHEKO

Mikhailovka vocational teachers training college named after V.V. Arnautov

WHAT DOES THE MOTHERLAND BEGIN WITH?

The article deals with the description of Danilovka – a Cossack territory with incredibly picturesque landscapes, ancient legends, great persons and the mystery of Stepan Razin treasures.

Key words: motherland, birthplace, Danilovka, treasure of Stepan Razin, the Cossacks.

Статья опубликована в авторской редакции.

УДК 37.014

А.С. ФЕТИСОВА

(anastas.fetisova666@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПО ДЕЙСТВУЮЩЕМУ
ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ***

Рассматриваются основные положения о военно-патриотическом воспитании по действующему законодательству Российской Федерации. Раскрыты цель, основные задачи в сфере военно-патриотического воспитания его значимость для государства.

Ключевые слова: федеральный закон, патриотизм, военно-патриотическое воспитание, защита Отечества, историческая память.

Историческое прошлое страны успешно доказывает нам факт того, что моральный дух людей всегда базировался на идеях патриотизма и любви к Отечеству, что позволяло не только одерживать блистательные победы в наиболее трудные периоды жизни русского народа, но и сохранять независимость государства и в мирное время. Сегодняшнее положение Российской Федерации на международной арене, ее многовековая история, культурные и нравственные ценности, менталитет и народное самосознание диктуют актуальность реализации военно-патриотического воспитания среди населения страны. Чувство патриотизма является неотъемлемым у граждан РФ, и государство направляет свои силы на его поддержание, систематически занимаясь законотворчеством в данной сфере.

Военно-патриотическое воспитание было особо актуальным еще в советский период, когда подрастающее поколение взращивалось на единой идеологии СССР, чтобы быть готовым дать отпор врагу, как это случилось во время Великой Отечественной войны. Необходимость такого воспитания осознается государством, обществом и самим человеком по настоящий день.

Сегодня государство выполняет перечень необходимых обществу функций, одной из которых является воспитание патриотизма у населения, что реализуется Правительством РФ, Министерством просвещения РФ, Министерством науки и высшего образования РФ, Министерством культуры РФ, органами государственной власти субъектов РФ. На данный момент законодательство РФ развито в той степени, в которой это необходимо для реализации всех задач, поставленных в сфере военно-патриотического воспитания, и его цели.

Определение патриотическому воспитанию дается в Постановлении Правительства РФ «О государственной программе “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы”» от 30.12.2015 № 1493: «патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [6].

В рассматриваемом Постановлении определяющей целью государственной политики в данной сфере является создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, уровня консолидации общества обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития РФ, укрепления сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию [6].

* Работа выполнена под руководством Виноградова В.В., кандидата юридических наук, доцента кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Необходимо отметить основополагающие задачи государственной политики в изучаемой сфере:

- развитие научного и методического сопровождения системы патриотического воспитания граждан;
- развитие военно-патриотического воспитания граждан, укрепление престижа службы в Вооруженных Силах РФ и правоохранительных органах;
- повышение интереса граждан к военной истории Отечества и памятным датам;
- популяризация подвигов героев и видных деятелей российской истории и культуры от древних времен до наших дней;
- формирование системы непрерывного военно-патриотического воспитания детей и молодежи [1];
- обеспечение формирования у молодежи морально-психологической и физической готовности к защите Отечества;
- изучение и внедрение передового опыта в практику военно-патриотического воспитания молодежи, формирование позитивного отношения к военной и государственной службе.

Дмитрий Анатольевич Медведев, будучи на тот момент Президентом Российской Федерации, высказался следующим образом: «Вопросы патриотического воспитания должны оставаться в центре внимания нашей государственной деятельности. Причем эта работа должна вестись, что называется, с пониманием ответственности задачи, она не должна быть шаблонной, она должна доходить до сердца...» [4]. И, действительно, задачи поставлены, их реализация осуществляется в ходе активного законотворчества в данной сфере.

Обратимся к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 12.12.2012. ст. 3, разъясняя принципы государственной политики в сфере образования, особое место уделяется гуманистическому характеру образования, приоритету жизни и здоровья человека, гражданственности, патриотизму [10]. Это представляет собой начальную ступень военно-патриотического воспитания.

Интересным в контексте исследуемой темы является и Постановление Правительства РФ «О военно-патриотических молодежных и детских объединениях» от 24.07.2000 № 551, которое не в меньшей степени способствует поднятию патриотических чувств и непосредственно военно-патриотическому воспитанию среди подрастающего поколения. Постановление было принято в целях реализации государственной политики в области военно-патриотического воспитания граждан, и наибольший интерес для нас представляют задачи таких объединений. Отметим некоторые из них: участие в реализации государственной политики в области военно-патриотического и гражданского воспитания детей и молодежи, воспитание чувства патриотизма, формирование верности Родине у подрастающего поколения, изучение истории и культуры Отечества и родного края [5]. Поддержка подобных объединений крайне важна на сегодняшний момент, когда именно дети и молодежь являются наиболее инициативными в большинстве сфер жизни общества.

Постановление Правительства РФ «О государственной программе “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы”» от 30.12.2015 № 1493, о котором мы уже говорили, указывает на то, что военно-патриотическое воспитание на сегодняшний день начинается именно в образовательных организациях, где обучается подрастающее поколение. В преамбуле Постановления указано, что на момент 2015 г. в 78 субъектах РФ созданы центры военно-патриотического воспитания и подготовки граждан (молодежи) к военной службе, а среди образовательных организаций, реализующих программы общего образования, наиболее эффективно реализуется подготовка обучающихся к военной службе в кадетских школах и казачьих кадетских корпусах. Рассчитанное на настоящее время и ближайшие годы Постановление ориентирует нас на то, что в перспективе центров военно-патриотического воспитания станет больше, и это крайне важно, т. к. успешная политика в данной области – залог мирного будущего [6].

В контексте исследуемой темы значимым является Закон РФ «Об увековечивании памяти погибших при защите Отечества» от 14.01.1993 № 4292-1. События Второй мировой войны занимают

в истории России одно из главенствующих мест, а память о подвиге советского народа, о его самоотверженной защите Отчизны по сей день воспитывает в молодом поколении патриотические чувства, гордость за бесстрашие и силу русского духа, русского человека. В преамбуле Закона говорится: «Уважительное отношение к памяти погибших при защите Отечества или его интересов является священным долгом всех граждан» [3]. Данная формулировка является базовой идеей военно-патриотического воспитания. Закон также устанавливает такие формы работы по патриотическому воспитанию, как восстановление воинских захоронений, поисковые работы, государственный учет и благоустройство захоронений и др.

Федеральный закон «О днях воинской славы и памятных датах России» от 13.03.1995 № 32-ФЗ не говорит о патриотизме напрямую, но представляет собой большой перечень дней воинской славы и памятных дат в истории России, которые непосредственно связаны с главенствующими событиями в жизни государства и общества. Этот перечень ориентирован на воспитание патриотических чувств граждан. Согласно преамбуле Федерального закона, история России богата знаменательными событиями, и военные победы, достигнутые на основе героизма, мужества воинов и славы русского оружия, должны быть увековечены в памяти народа в той же степени, что и другие памятные даты Российского государства. В ст. 2 указаны такие формы увековечивания памяти воинов России, как создание и сохранение мемориальных музеев, установление и облагораживание памятников, обелисков, публикации в СМИ информации и материалов касательно дней воинской славы России, присвоение имен национальных героев, отличившихся в сражениях, населенным пунктам, улицам, площадям [9]. Все это позволяет сохранять память о военном прошлом РФ и способствовать прививанию, сохранению патриотизма народа и его любви к Отчизне.

Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе» от 28.03.1998 № 53-ФЗ, как и вышерассмотренные законодательные акты, указывает на необходимость военно-патриотического воспитания граждан (п. 1 ст. 14). В п. 3 этой же статьи также указано, что финансирование деятельности по военно-патриотическому воспитанию граждан осуществляется за счет средств федерального бюджета [8]. Это еще раз подтверждает значимость патриотического воспитания граждан РФ как приоритетного направления государственной политики.

Все мероприятия, проводимые в сфере военно-патриотического воспитания, планируется развивать и в будущем. Если мы снова обратимся к Постановлению Правительства РФ «О государственной программе “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы”», то увидим, что в ближайшем будущем планируется достичь таких результатов реализации программы, как:

- активизация и повышение интереса граждан к изучению истории Отечества, в том числе военной истории, к историческому прошлому нашей страны, ее героическим страницам, повышение уровня осознания необходимости сохранения памяти о великих исторических подвигах защитников Отечества;
- ожидается значительное повышение уровня военно-патриотического воспитания граждан, направленного на обеспечение их готовности к защите Родины, укрепление престижа службы в Вооруженных Силах РФ и правоохранительных органах РФ;
- формирование системы непрерывного военно-патриотического воспитания детей и молодежи [6].

В заключение можем констатировать, что военно-патриотическое воспитание граждан является одним из важнейших направлений государственной политики РФ. Рассмотрев перечень действующих законодательных актов, мы пришли к выводу, что активное финансирование военно-патриотических общественных объединений, включение патриотического воспитания в задачи современного образования, сохранение памяти об историческом прошлом страны и дальнейшее планирование патриотической работы с гражданами эффективно способствует развитию данного направления и укреплению страны. Воспитав патриотизм у подрастающего поколения, государство формирует преданное Отчизне гражданское общество, готовое служить Родине и противодействовать внешней угрозе, сохранять традиции и ценности страны.

Литература

1. Бакулина Е.А., Маркушевская Е.А., Виноградов В.В. Формирование патриотизма младших школьников // Вестник Волжского института экономики, педагогики и права. 2017. № 1. С. 162–166.
2. Будаева Ц.Б., Гармаев Б.Б. Патриотическое воспитание молодежи: проблемы и пути их решения // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 6. С. 211–216.
3. Закон РФ «Об увековечении памяти погибших при защите Отечества» от 14.01.1993 № 4292-1 (ред. от 03.07.2016) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_15556/ (дата обращения: 09.06.2018).
4. Медведев Д.А. Патриотическое воспитание должно доходить до сердца // Аргументы и факты. 2009. 10 апр.
5. Постановление Правительства РФ «О военно-патриотических молодежных и детских объединениях» от 24.07.2000 № 551 (ред. от 24.12.2014) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_27946/ (дата обращения: 07.06.2018).
6. Постановление Правительства РФ «О государственной программе “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы”» от 30.12.2015 № 1493 (ред. от 13.10.2017) // Собрание законодательства РФ. 11.01.2016. № 2 (часть I). ст. 368.
7. Симонова М.М. Правовые основы патриотического воспитания в Российской Федерации // Наука и школа. 2017. № 2. № 32–36.
8. Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе» от 28.03.1998 № 53-ФЗ (ред. от 07.03.2018, с изм. от 22.05.2018) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/ (дата обращения: 07.06.2018).
9. Федеральный закон «О днях воинской славы и памятных датах России» от 13.03.1995 № 32-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5978/ (дата обращения: 06.06.2018).
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета. № 303. 31.12.2012.

ANASTASIYA FETISOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION UNDER THE CURRENT LAW OF THE RUSSIAN FEDERATION

*The article deals with the basic points of military-patriotic education under the current law of the Russian Federation.
The aim, the main tasks in the sphere of military-patriotic education, its significance for the state are revealed.*

Key words: *federal law, patriotism, military-patriotic education,
defense of the fatherland, historical memory.*

УДК 37.014

А.В. ФОМИЧЁВА

(*anastasia_fomi4ova@mail.ru*)

Волжский институт, экономики, педагогики и права

**РОЛЬ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ПРОГРАММ,
НАПРАВЛЕННЫХ НА ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
ГРАЖДАН РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ***

Анализируются положения государственных программ, направленных на патриотическое воспитание граждан Российской Федерации. Исследуются результаты проведения рассматриваемых программ.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, федеральная программа, региональная программа, гражданин Российской Федерации, паспорт государственной программы.*

Патриотическое воспитание – сложный многогранный процесс, направленный на прививание любви и преданности к стране, нации, культуре. Патриотическое воспитание, как основу государственной политики, выделил В.В. Путин на совещании представителей власти и общественности по вопросам нравственного и патриотического воспитания молодежи в Краснодаре 12 сентября 2012 г.: «Мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм. Как бы долго ни обсуждали, что может быть фундаментом, прочным моральным основанием для нашей страны, ничего другого все равно не придумать» [3]. Патриотическое воспитание не должно быть обособленным процессом, поэтому патриотическое воспитание является структурным компонентом двух следующих взаимосвязанных систем: государственная политика и гражданское общество.

Актуализация темы патриотического воспитания в настоящее время непосредственно сопряжена с нарастанием комплекса экономических и социальных проблем, которые, по мнению Б.А. Ручкина, являются не отдельными недостатками, а естественным следствием самого характера государственности. В этой ситуации, согласно автору, утверждение национальной идеи (а именно такой статус идее патриотизма придаю руководство страны) становится важным ресурсом консолидации общества на пути создания сильной России [7, с. 60].

В целях объективного и всестороннего анализа федеральных и региональных программ по патриотическому воспитанию граждан РФ, необходимо рассмотреть различные подходы к пониманию патриотизма. Значение термина «патриотизм» многогранно.

Как отмечает И.И. Кондрашин, наиболее распространен подход, определяющий патриотизм с точки зрения такого социального чувства, как любовь к Отечеству, что в значительной степени предопределяется этимологией самого термина «патриотизм» [4, с. 20].

Т.В. Беспалова утверждает, что чувственная форма патриотизма, содержащаяся во всех понятийных формулировках, является одним из уровней осмысления онтологической значимости патриотизма и не отражает его целостного содержания [2, с. 11].

На основе исследуемых точек зрения, можно сделать вывод о том, что в основе термина «патриотизм» лежат следующие элементы: 1) любовь к Родине, нации, культуре; 2) уважение исторического опыта; 3) готовность к самопожертвованию ради интересов страны; 4) готовность надлежащим образом выполнять обязанности, возложенные на гражданина.

В 2001–2015 годах реализованы 3 государственные программы, направленные на патриотическое воспитание граждан РФ: «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы», «Патриотическое воспитание граждан российской Федерации на 2006–2010 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы».

* Работа выполнена под руководством Виноградова В.В., кандидата юридических наук, доцента кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Исходя из статистических данных, можно отметить следующие итоги реализации вышеназванных государственных программ:

1. Увеличилось количество организаций и клубов, которым присвоены наименования в честь Героев СССР и РФ за достижения в области патриотического воспитания. Согласно Постановлению Правительства Российской Федерации «О государственной программе “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы”» от 30.12.2015 № 1493 в России действует 4780 организаций, которым присвоены наименования в честь Героев СССР и РФ [6].

2. Увеличилось количество учреждений дополнительного образования, основной деятельностью которых является допризывная подготовка молодежи, патриотическое воспитание.

3. На основе федеральных программ разработаны региональные программы, которые содержат мероприятия по организации работы по военно-патриотическому воспитанию. Например, на территории Волгоградской области реализованы следующие областные программы: долгосрочная областная целевая программа «Духовно-нравственное воспитание граждан» на 2011–2015 годы, долгосрочная областная целевая программа «Допризывная подготовка молодежи» на 2010–2012 годы и пр.

4. Увеличилось количество молодежи, участвующих в мероприятиях по патриотическому воспитанию и спортивных мероприятиях.

5. Открываются и функционируют новые кадетские учреждения и казачьи корпуса как в городских, так и в сельских поселениях.

Учитывая результаты, достигнутые при проведении федеральных государственных программ, направленных на патриотическое воспитание граждан РФ, создана государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». Целями данной программы являются формирование российского патриотизма, а также физическое и духовно-нравственное развитие личности. Следует отметить, что на первый взгляд кажется, что физическое развитие личности не является основой для патриотического воспитания личности, однако данное мнение, на наш взгляд, является ошибочным. Только здоровый и физически развитый гражданин сможет надлежаще исполнять конституционные обязанности, например, в соответствии со ст. 59 Конституции РФ гражданин РФ несет военную службу в соответствии с федеральным законом [4].

Мероприятия программы направлены на патриотическое воспитание всех слоев населения вне зависимости от пола, возраста, социального и имущественного положения и других социально-демографических признаков. Приоритетным направлением программы является патриотическое воспитание детей и молодежи.

Исследуя план мероприятий по реализации государственной программы, можно выделить следующие основные направления деятельности:

1. Разработка нормативно-правовых актов, регулирующих общественные отношения в сфере патриотического воспитания. Анализируя систему действующего законодательства, мы приходим к выводу о том, что в 2015–2018 годах не вступили в силу нормативно-правовые акты, регулирующие общественные отношения в сфере патриотического воспитания.

2. Формирование научной базы в целях разработки и совершенствования методик патриотического воспитания [1], обмена опытом между субъектами РФ.

3. Повышение квалификации лиц, основной деятельностью которых является патриотическое воспитание граждан РФ.

4. Работа с гражданами РФ: прививание любви к Родине, ознакомление с культурой страны, физическое и духовно-нравственное воспитание, проведение мероприятий и конкурсов. Необходимо отметить, что в обозначенном направлении деятельности достигнуты значимые результаты: проведено большое количество конкурсов, акций, например, всероссийский конкурс «Мы – граждане России», всероссийская акция «Георгиевская ленточка», всероссийский конкурс «Послы Победы. Сталинград», форум «Мы Можем!» и пр.

В целях наиболее эффективного патриотического воспитания граждан РФ разрабатываются и реализовываются региональные программы. Для Волгоградской области, как одного из субъектов РФ, на территории которого находятся памятники, мемориалы, посвященные Великой Отечественной войне, патриотическое воспитание граждан РФ является основой для сохранения памяти о военных годах, прививания гордости за страну, сохранения исторического опыта, культурного достояния государства.

В рамках патриотического воспитания в Волгоградской области реализованы следующие областные программы: 1) долгосрочная областная целевая программа «Допризывная подготовка молодежи» на 2010–2012 годы; 2) долгосрочная областная целевая программа «Духовно-нравственное воспитание граждан» на 2011–2015 годы.

Несмотря на разнообразие мероприятий, проведенных в рамках федеральных и областных программ, существуют проблемы реализации программ, направленных на патриотическое воспитание граждан РФ. Во-первых, нерегулярное изменение нормативно-правовых актов, регулирующих общественные отношения в сфере патриотического воспитания. Общественные отношения в сфере патриотического воспитания достаточно динамичны, поэтому следует вносить изменения в нормативно-правовые акты в соответствии с достижениями федеральных и региональных программ. Во-вторых, малая доля внебюджетных источников финансирования программ. Рассмотрим на примере государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». Исходя из Постановления Правительства Российской Федерации «О государственной программе “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы”» от 30.12.2015 № 1493 можно выделить следующую динамику изменения доли внебюджетных источников финансирования. В 2016 г. доля внебюджетных источников финансирования программы составила 5,34%, в 2017 г. – 5,93%, в 2018 г. – 6,34%. В 2019 г. доля внебюджетных источников финансирования программы составит 5,99%, в 2020 г. – 5,7%. Решение этой проблемы мы видим через вовлечение средств индивидуальных предпринимателей и юридических лиц в финансирование программ, используя метод поощрения. Индивидуальным предпринимателям и юридическим лицам, финансирующим федеральные и региональные программы, могут, например, предоставляться налоговые льготы.

Рассмотрев актуальные проблемы, лежащие в основе реализации федеральных и региональных программ, направленных на патриотическое воспитание граждан РФ, необходимо отметить достоинства реализованных федеральных и региональных программ, направленных на патриотическое воспитание граждан РФ.

Во-первых, основные исполнители, соисполнители и участники программ делают акцент на патриотическом воспитании детей и молодежи. Важность патриотического воспитания детей и молодежи, на наш взгляд, правильно и лаконично отметила С.Л. Студенникова: «Патриотическое воспитание подрастающего поколения – залог стабильного развития страны в будущем. Будущее России зависит от степени готовности молодых поколений к достойным ответам на исторические вызовы, готовности к защите интересов многонационального государства» [8, с. 281].

Во-вторых, в рамках реализации федеральных и региональных программ проходит большое количество конкурсов, конференций, форумов, в которых каждый гражданин РФ может реализовать свои таланты, способности в науке, музыке, живописи и других видах искусства. Проведение большого количества конкурсов повышает конкурентоспособность детей и молодежи в будущем, оказывает влияние на формирование личности, дисциплинирует.

В заключение необходимо отметить, что важность патриотического воспитания не ставится под сомнение, но необходимо понимание его органичной связи с гражданским и нравственным воспитанием. Признание этой связи нельзя навязать, оно должно вырасти в сознании тех, кто причастен к воспитанию. Важную роль в патриотическом воспитании играют не только социальные институты, но и федеральные, региональные программы. Несмотря на комплексность направлений действий программы существуют проблемы, которые требуют внесения изменений в систему действующего законодательства. Только комплексный подход к патриотическому воспитанию покажет значительный результат.

Литература

1. Бакулина Е.А., Маркушевская Е.А., Виноградов В.В. Формирование патриотизма младших школьников // Вестн. Волж. ин-та экономики, педагогики и права. 2017. № 1. С. 162–166.
2. Беспалова Т.В. Патриотизм как форма социокультурной идентификации в конфликтных условиях российского переходного общества: автореф. дис. ... д-ра фил. наук. СПб., 2011.
3. Встреча с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/16470> (дата обращения: 17.06.2018).
4. Кондрашин И.И. О современном понимании патриотизма // Вестн. Рос. филос. общества. 2002. № 2. С. 20–23.
5. Конституция Российской Федерации: принята всенародным референдумом 12 декабря 1993 г. (с изм. и доп. от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ) // Российская газета. 03.03.2014. № 9.
6. Постановление Правительства РФ «О государственной программе “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы”» от 30.12.2015 № 1493 (ред. от 13 октября 2017 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. 2016. № 2.
7. Ручкин Б.А. Российское общество: патриотизм XXI века // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 1. С. 52–70.
8. Студенникова С.Л. Патриотическое воспитание молодежи – залог успешного развития общества и государства // Ученые записки Орлов. гос. ун-та. Сер.: Гуманитар. и социал. науки. 2009. № 3. С. 278–283.

ANASTASIYA FOMICHYOVA
Volzhsky Institute of Economics, Pedagogy and Law

ROLE AND PRACTICAL IMPORTANCE OF THE FEDERAL PROGRAMS DIRECTED TO THE PATRIOTIC EDUCATION OF CITIZENS OF THE RUSSIAN FEDERATION

The article deals with the analysis of the provisions of the state programs directed to patriotic education of the citizens of the Russian Federation. The results of the realization of the programs are under consideration.

Key words: patriotic education, federal program, regional program, citizen of the Russian Federation, passport of the state program.

УДК 37.018.26

И.С. ШАПОВАЛОВА
(chaplieva.irina@yandex.ru)

И.В. БОБРЫШЕВА
(bobrinna@list.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Представлены результаты исследования организации сотрудничества семьи и школы с целью формирования гражданской идентичности младших школьников. Определяется роль сотрудничества семьи и школы. Даны рекомендации руководителю начальной школы для организации сотрудничества семьи и школы.

Ключевые слова: организация, сотрудничество, гражданская идентичность, семья, начальная школа.

Актуальность. Значительная роль в процессе воспитания подрастающего поколения отводится организации сотрудничества семьи и школы [1]. Семья играет исключительно важную роль в формировании гражданской идентичности учащихся начальных классов. Непосредственно формирование гражданской идентичности младших школьников является на сегодняшний день одной из главных задач образования в России, т. к. «ФГОС НОО направлен на становление гражданской идентичности как основы развития гражданского общества» [4].

Несмотря на большое количество научно-методической литературы, по данной проблеме остается актуальным **противоречие** между необходимостью достижения завучем школы и родителями цели сформировать гражданскую идентичность у младших школьников и недостаточностью необходимых для этого управленческих средств и условий.

Не случайно, **целью** нашего исследования стало изучение особенностей организации сотрудничества семьи и школы с целью формирования гражданской идентичности младших школьников.

Объект исследования – управленческий процесс в начальной школе.

Предметом исследования стала организация сотрудничества школы и семьи, как условие формирования гражданской идентичности младших школьников.

База исследования: Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 10 Центрального района Волгограда».

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что сотрудничество школы и семьи с целью формирования гражданской идентичности младших школьников эффективно в том случае, если будут созданы организационно-педагогические условия сотрудничества, развивающие воспитательный потенциал школьной и семейной среды.

Сотрудничество – это совместная деятельность, которая направлена на достижение единой цели. При этом необходимо помнить и о разграничении функций сотрудничающих сторон. Важно также помогать друг другу в достижении поставленной цели [1]. На наш взгляд, это возможно при условии обязательного включения родителей в воспитательный процесс, однако необходимо систематически соблюдать этико-педагогические требования к стилю взаимоотношений педагога с учащимися и их родителями.

Организация сотрудничества семьи и школы с целью формирования гражданской идентичности младших школьников происходит через систематическое включение родителей в совместную со школой воспитывающую деятельность с детьми, оказание психолого-педагогической помощи родителям в семейном воспитании, правовое и культурное просвещение родителей, оказание спонсорской помощи родителями начальной школе, совместную со школой организацию социальной защиты детей и здорового образа жизни младших школьников в семье и школе [5].

Таким образом, основа сотрудничества «семья – школа» определяется следующими направлениями: формирование активной педагогической позиции родителей, вооружение семьи психолого-педагогическими знаниями, взаимодействие социальной службы с семьями обучающихся, обязательное вовлечение родителей в органы школьного самоуправления.

Важно понимать, что родители учащихся юридически не являются членами школьного коллектива, но не меньше чем их дети и учителя заинтересованы в успешной работе школы.

Сотрудничество семьи и школы в формировании гражданской идентичности младших школьников – это партнерская, совместная деятельность семьи и школы, направленная на формирование у ребёнка гражданской идентичности, воспитания общечеловеческих ценностей и качеств личности.

Формами сотрудничества семьи и школы для формирования гражданской идентичности у младшего школьника могут быть совместные мероприятия, в которых участвуют и родители, и дети, и учителя – это родительские собрания, родительский лекторий, мини-конференции по обмену опытом воспитания детей, вечер вопросов и ответов, советы, клубы, комитеты, активы и др. [2].

Для выявления сформированности уровня гражданской идентичности у младших школьников мы провели диагностическое исследование на базе МОУ «Средняя школа № 10 Центрального района Волгограда» во 2-м классе. В исследовании приняли участие 20 детей возраста 8–9 лет. На основании проведённых методик (методика М.И. Шиловой «С чего начинается Родина», «Кто я»), мы пришли к выводу, что у младших школьников в целом сформирован средний уровень гражданской идентичности, т. е. второклассники осознают себя частью семьи, государства, общества, стремятся быть положительными, они имеют не полные (средние) знания о своих родителях, школе, государстве, вполне самостоятельны, владеют навыками самоорганизации, хотя активная общественная позиция у них еще отсутствует, кроме того дети участвуют в общественной жизни, выполняют требования и нормы школьной жизни, ведут здоровый образ жизни.

На основании проведённого исследования мы предлагаем организационно-педагогическую программу, которая направлена на коррекцию выявленных недостатков и на повышение уровня гражданской идентичности у младших школьников, а также план для руководителя учебного заведения (см. табл.). Цель программы – создать условия для повышения уровня гражданской идентичности учащихся начальной школы и их родителей.

**План работы руководителя учебного заведения
по формированию гражданской идентичности младших школьников**

Название мероприятия	Время проведения	Место	Участники	Ответственный
Экскурсия «Сталинград-Волгоград»	Сентябрь	Фонтан «Детский хоро-вод», Аллея Героев, Мемориальный сквер, Вечный огонь, Центральная набережная им. 62-й Армии	Родители. Учащиеся. Классный руководитель	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Посещение музея	Ноябрь	Музей-панорама «Сталинградская битва», музей пленения Паулюса	Родители. Учащиеся. Классный руководитель	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Праздник «День защитника Отечества»	Февраль	Классное помещение школы (или актовый зал)	Родители. Учащиеся. Классный руководитель	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе

Название мероприятия	Время проведения	Место	Участники	Ответственный
Посещение театра (детский спектакль В. Коростелев «Вовка на планете Ялмез»)	Март	Театр юного зрителя	Родители. Учащиеся. Классный руководитель	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Акция «Бессмертный полк».	Май.	Мамаев Курган, пр. В.И. Ленина.	Родители. Учащиеся. Классный руководитель.	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

Мы также предлагаем перспективный план сотрудничества школы с родителями: не реже одного раза в четверть проводить родительские собрания; индивидуальные беседы и консультации, групповые консультации – по мере необходимости. На наш взгляд, задача педагога состоит в организации совместной деятельности родителей и детей класса – не реже одного раза в четверть. Например, привлечение родителей к проведению праздников, к организации экскурсий, к общественно полезному труду в классном кабинете; организация работы родительского комитета класса; организация родителей для участия в работе общешкольного родительского комитета или попечительского совета школы; поощрение родителей за сотрудничество (которое можно приурочить к концу четверти или к концу учебного года, к окончанию начальной школы). Кроме того, мы советуем учителям начальных классов проводить различные специальные занятия для формирования гражданской идентичности младших школьников на уроках (окружающий мир, литературное чтение и т. д.) и во внеурочное время [4].

Для доказательства эффективности предложенной нами программы, мы провели повторную диагностику и выявили, что у младших школьников повысился уровень сформированности трёх составляющих компонентов гражданской идентичности в целом на 10–20%, что говорит об эффективности предложенной нами программы. Таким образом, проведенное исследование подтвердило нашу гипотезу.

Литература

1. Кожанова Н.Е. Учителя и родители-партнеры в воспитании ребенка // Начальная школа. 1995. № 6. С. 11–14.
2. Логинова А.А. Содержание гражданской идентичности и ее структура // Проблемы модернизации современного образования: сб. науч. ст. Самара: СГПУ, 2007. С. 76–80.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М: Просвещение, 2010. (Стандарты второго поколения).
4. Формирование гражданской идентичности личности в контексте разработки ФГОС второго поколения [Электронный ресурс]. URL: <http://fgos.isiorao.ru/download/publ.1.php> (дата обращения: 17.02.2017).
5. Яричук Н.Л. Деятельность руководителя общеобразовательного учреждения по организации мониторинга оценки качества образования // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2016. № 6(10). С. 68–72. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1472644164.pdf> (дата обращения: 04.06.2018).

IRINA SHAPOVALOVA, INNA BOBRY SHEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

ORGANIZATION OF COLLABORATION OF FAMILY AND SCHOOL WITH THE PURPOSE OF DEVELOPMENT OF CIVIL IDENTITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The article deals with the results of studying the organization of collaboration of family and school with the purpose of developing civil identity of younger schoolchildren. The role of the collaboration of family and school is defined. The recommendations of the teacher of primary school for the organization of collaboration of family and school are given.

Key words: *organization, collaboration, civic identity, family, primary school.*

**Научная летняя психологическая школа «Молодые психологи-исследователи
в образовании: поиск ответов на вызовы современности»**

(Мероприятие проведено при финансовой поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований,
Проект № 18-313-10009) УДК 159.9.072

УДК 159.9.072

Д.О. АКИМОВА

(daryaakimova97@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ***

*Рассматривается проблема развития конфликтологической компетентности у старшеклассников.
Предлагается методика незаконченных предложений для выявления уровня сформированности
конфликтологической компетентности. Обсуждаются критерии оценки уровня
сформированности конфликтологической компетентности.*

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность, подростки,
компоненты компетентности, диагностика.

Проблема развития конфликтологической компетентности в старшем подростковом возрасте актуальна, т. к. подростковый возраст – это переходный, сложный, критический период, имеющий важнейшее значение в становлении личности человека. Именно в этот период расширяется объем деятельности, качественно меняется характер, закладываются основы сознательного поведения, формируются нравственные представления. В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, заниженная самооценка и агрессивность поведения.

Подросток начинает активно вступать во взаимодействие со взрослыми и сверстниками, у него появляется потребность в самореализации и выражении собственного мнения. Возникает также интерес к себе, к качествам собственной личности, потребность сопоставления себя с другими людьми, потребность в признании. В подобной ситуации, когда у подростка возрастает уровень притязаний, меняется самооценка, потребности и ценностные ориентации личности, возникает большое количество конфликтов как с обществом, так и с самим собой.

Конфликт является неотъемлемой частью общественной жизни, источником инноваций и перемен. Его изучение нашло свое отражение в исследованиях Н.В. Гришиной, Н.В. Самсоновой, Н.В. Смирновой, Б.И. Хасана, Л.Н. Цой, которые считают, что личность формируется под влиянием множества факторов, важнейшими из которых являются социальная и семейная среда, воспитание и обучение, самовоспитание и деятельность. Движущей силой развития являются противоречия, к которым непосредственно относятся конфликты, конструктивно разрешенный конфликт приводит к очередному скачку в развитии личности.

Принято считать, что конфликт – это противоборство сторон, столкновение разнонаправленных сил в условиях противодействия [2]. В то же время, по мнению А.Я. Анцупова, конфликтологическая компетенция представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации [1]. Исследователь Б.И. Хасан считает, что конфликтологическая компетентность – это умение разобраться, насколько точно в конфликте пред-

* Работа выполнена под руководством Крицкого А.Г., кандидата психологических наук, профессора кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ставлены именно те противоречия, которые в этом процессе могут и должны быть разрешены, т. е. умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению [5].

В нашем исследовании мы исходим из того, что конфликтологическая компетентность включает в себя следующие компоненты необходимые для разрешения противоречий:

Когнитивный – знания о конфликте, его возможных последствиях (как деструктивных, так и конструктивных), возможных стратегиях его разрешения.

Аффективный – отношение к конфликту как нормативному элементу взаимодействия, предполагающему возможность продуктивного развития отношений между конфликтующими.

Поведенческий – владение навыками проектирования бесконфликтного взаимодействия и эмоциональной саморегуляции.

В качестве диагностического инструментария была выбрана методика незаконченных предложений. Данный метод относится к проективной группе методов и позволяет определить отношение испытуемого к конфликтам, а также его осведомлённости в этой области. Нами разработаны задания, включающее в себя ряд незаконченных предложений:

1. Конфликт – это ...
2. Конфликты возникают в таких ситуациях как ...
3. Когда я попадаю в конфликтную ситуацию, то я ...
4. Конфликт может помочь мне ...
5. Конфликт негативно влияет на ...
6. Когда я сталкиваюсь с внутренним конфликтом, то для меня это значит, что ...
7. Когда я чувствую, что мне сложно договориться с другим человеком о чем-то, то я обычно ...
8. За последний месяц я оказывался в конфликтных ситуациях примерно (столько-то раз) ...
9. Когда я попадаю в конфликтную ситуацию, то чувствую ...
10. Я считаю, что конфликты полезны потому что ...

Предложения 1, 2, 6 направлены на отражение когнитивного компонента: знания о конфликте, его возможных последствиях (как деструктивных, так и конструктивных), возможных стратегиях его разрешения. Предложения 4, 5, 10 отражают аффективный компонент: отношение к конфликту как нормативному элементу взаимодействия, предполагающему возможность продуктивного развития отношений между конфликтующими. Предложения 2, 7, 9 отражают поведенческий компонент: владение навыками проектирования бесконфликтного взаимодействия и эмоциональной саморегуляции.

В исследовании приняли участие 22 учащихся в возрасте от 15 до 17 лет. Были получены следующие результаты: семь из двадцати двух испытуемых имеют высокий уровень сформированности когнитивного компонента конфликтологической компетентности. У пятнадцати человек выявлен высокий уровень сформированности аффективного компонента, а у четырнадцати человек – поведенческого. При этом лишь у трех человек все три компонента находятся на высоком уровне, а у одного испытуемого – на низком. У подавляющего большинства испытуемых хотя бы один компонент находится на высоком уровне сформированности. Можно также отметить, что наибольшая доля наблюдений с высокими оценками уровней приходится на аффективный (68%) и, в меньшей степени, на поведенческий (64%) компонент.

Полученные результаты наглядно демонстрируют рассинхронизацию развития элементов компетенции. Менее всего развита когнитивная составляющая, что свидетельствует о недостаточной информированности подростков о сущности конфликта и нехватке теоретических знаний. При этом относительно высокие показатели поведенческого и аффективного спектра указывают на то, что эти компоненты были освоены на эмпирическом уровне. В связи с тем, что подростковый возраст является сензитивным для развертывания навыков общения, как ведущей деятельности, можно говорить о возможной динамике в структуре развития данной компетенции и предполагать выравнивание показателей с течением времени.

Литература

1. Анцупов А.Я., Малышев А.А. Введение в конфликтологию. Ужгород: МАУП, 1995.
2. Анцупов А.Я., Шпилов А.И. Конфликтология. 4-е изд. М.: Эксмо, 2009.
3. Инструктивно-методическое письмо Комитета по образованию «Об инклюзивном образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования» от 11.07.2017. № 03-28-3907/17-0-0 [Электронный ресурс]. URL: <http://k-obr.spb.ru/864/> (дата обращения: 01.08.2018).
4. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста // Высшее образование в России. 2003. № 1. С. 124–127.
5. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003.

DARYA AKIMOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF CONFLICTOLOGY COMPETENCE'S FORMATION OF SENIOR TEENAGERS

The article deals with the issue of the development of conflictology competence of senior teenagers. The methodology of unfinished sentences to reveal the level of formation of conflictology competence is suggested. The criteria for evaluating the level of formation of conflictology competence are discussed.

Key words: *conflictology competence, teenagers, competence's components, diagnostics.*

УДК 159.9

А.М. АЛИЕВА

(ms.alieva2017@mail.ru)

Астраханский государственный университет

ПРОБЛЕМА КИБЕРБУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ*

Рассматривается актуальная проблема современного общества – кибербуллинг в подростковой среде. Раскрыты понятие, сущность, причины и виды травли в Интернете. В ситуации кибербуллинга прослеживается триада: агрессор, наблюдатель и жертва. Эти роли изучаются в исследовании кибербуллинга среди целевой аудитории: школьников и студентов.

Ключевые слова: психологическая безопасность в образовании, кибербуллинг, травля в Интернете, социальные сети, виктимное поведение.

Безопасность детей является необходимым условием образовательного учреждения, а создание комфортной и безопасной среды, где ребенок может чувствовать себя защищенно физически и психологически – основная цель психолого-педагогического сопровождения.

Психологическая безопасность, по мнению И.А. Баевой и Т.С. Кабаченко, – это состояние информационно-психологической среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующие нарушению психологических установок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития [1].

При организации безопасной среды в современных образовательных учреждениях необходимо учитывать еще один тип безопасности – информационно-психологический [1].

В рамках обычной межличностной коммуникации часто возникает проблема так называемого буллинга (от англ. “bullying” – «запугивание, издевательство») [Там же]. Буллинг, с точки зрения психологии, – «травля» в отношении одного человека со стороны другого человека или группы лиц. Значительная часть буллинга приходится на возрастную группу подростков, однако случаи травли можно наблюдать и во взрослой среде: в армии (дедовщина – тоже разновидность буллинга) или в рабочих коллективах.

Вместе с развитием Интернета и, в особенности, социальных сетей развивается травля и в онлайн-среде. В киберпространстве возможность столкнуться с рисками значительно возрастает, т. к. часть из них присутствует в реальной действительности, а часть обнаруживается в виртуальной. В этой связи и виртуальная травля, и агрессия имеют существенное негативное влияние на развитие личности.

Кибербуллинг – это использование информационных и коммуникационных технологий, например, электронной почты, мобильного телефона, личных интернет-сайтов для намеренного, неоднократного и враждебного поведения лица или группы, направленного на оскорбление других людей. Целевую аудиторию участников кибербуллинга составляют подростки в возрасте от 12 до 15 лет, ведущие активную онлайн-жизнь и пользующиеся множеством социальных сетей.

Как было уже отмечено выше, особо сильное негативное влияние кибербуллинга проявляется в подростковых группах, поскольку личность подростка переживает период своего становления через реакцию группирования со сверстниками.

Последствия кибербуллинга психологического характера достаточно серьезные, к ним следует отнести: снижение самооценки подростка; потеря уверенности в себе; нарушение психического развития; психические расстройства; психо-эмоциональная нестабильность; постоянное чувство тревоги, страха, развитие паранойи – мысли о суициде [Там же].

Кибербуллинг сегодня – универсальный способ самоутвердиться в обществе. Немаловажный аспект этой проблемы заключается в практически нулевой ее изученности и очень малом уровне осведомленности населения.

* Работа выполнена под руководством Камневой О.А., кандидата биологических наук, доцента кафедры общей и когнитивной психологии ФГБОУ ВО «АГУ».

В пилотажном исследовании приняли участие 36 студентов (47 % девушки, 53 % юноши) и 31 школьник (37 % девочки, 64 % мальчики).

Было установлено, что среди учащихся самой популярной сетью является «ВКонтакте», на втором месте по популярности оказался «Instagram» – 26,9 %. Судя по ответам у школьников, в сети не проводят 1 час и меньше 43 % опрошенных. С проблемой кибербуллинга сталкивались 53 % опрошенных школьников, из них 62,5 % являлись жертвами, 25 % – наблюдателями. Всего 12,5 % – агрессорами. Причиной, побудившей к агрессивным действиям, является неприязнь в 100 % случаев, по ответам агрессоров. В качестве способов защиты жертвы чаще использовали «игнорирование» – 70 %; «скрытую обиду» – 20 % и «ответную агрессию» – 10 %. У 80 % опрошенных школьников переживания из-за подобной агрессии переносились в реальность. Опрошенные ученики считают, что к данной проблематике можно отнести «оскорбления» (29,3 %) и «высмеивание» (20,7 %). По мнению школьников, для защиты от кибербуллинга необходимо «не реагировать на провокации» (35,1 %) и «не вступать в перепалку с другими пользователями» (23,4 %). На вопрос «Какие последствия, на ваш взгляд, влечет за собой кибербуллинг?» частым ответом было «недоверие к людям» (23,7 %), также они считают, что «ведет к депрессии» (20,3 %) и «появляется агрессия к окружающим» (15,3 %). В случае столкновения с кибербуллингом они обратились бы за помощью к «родителям» (30 %), следующим в списке являются «друзья» (25 %), и остальные ответили, что справятся «самостоятельно» (20 %).

Больше половины опрошенных школьников (57 %) считают, что нужно бороться с кибербуллингом на государственном уровне.

Среди опрошенных студентов самой популярной сетью является «ВКонтакте», на втором месте по популярности оказался «Instagram» (33,8 %). Студенты проводят в сети 4–6 часов (36 %). Еще 28,9 % находятся в сети 6–9 часов. С проблемой кибербуллинга сталкивались 55,3 % опрошенных, из них 52,3 % являлись жертвами, 80,9 % – наблюдателями, и всего 33,3 % – агрессорами. Причиной, побудившей к агрессивным действиям, является неприязнь в 57,1 % случаев, по ответам агрессоров. Остальные причины получили по 14,2 %. В качестве способов защиты чаще использовали «игнорирование» – 81 %, при этом 54 % использовали «ответную агрессию». У 54,5 % опрошенных студентов переживания из-за подобной агрессии переносились в реальность.

Опрошенные студенты считают, что к данной проблематике можно отнести «оскорбления» – 23,8 %, «издевательства» – 21 % и «высмеивание» – 17,5 %. По мнению студентов, для защиты от кибербуллинга необходимо «не реагировать на провокации» (34,4 %) и «не вступать в перепалку с другими пользователями» (24,4 %). На вопрос «Какие последствия, на ваш взгляд, влечет за собой кибербуллинг?» частым ответом было «недоверие к людям» (20,4 %), так же они считают, что «ведет к депрессии» и «появляется агрессия к окружающим» (17,2 %). В случае столкновения с кибербуллингом они обратятся к «друзьям» 30,2 %, и 32,6 % ответили, что справятся «самостоятельно».

Тест Басса-Дарки показал, что среди опрошенных учеников школы 73 % имеют нормальный показатель по шкале «Чувство вины». У 20 % опрошенных выявлена повышенная агрессия, и у 7 % высокий уровень агрессии. У опрошенных студентов ситуация значительно отличается от опрошенных школьников. У 53 % опрошенных – нормальный уровень по шкале «чувство вины». Повышенный уровень агрессии – у 42 % опрошенных студентов, при этом 27 % из них испытывают чувство вины. Высокий же уровень агрессии у 5 % студентов, половина из которых испытывают чувство вины за поступки, которые совершают.

Тест склонности к виктимному поведению показал, что среди опрошенных школьников 25 человек стараются избегать конфликтных ситуаций. У 5 человек повышенная обидчивость, при этом у них высокий самоконтроль, и они стремятся придерживаться принятых норм и правил. Среди опрошенных 5 человек имеют высокую активную виктимную модель поведения, это говорит о том, что они часто выступают подстрекателями, обращая внимания обидчиков на себя, таким образом, призывая напасть на них, чтобы проявить ответную агрессию. Установки «моя хата с краю» придерживаются 7 человек, это говорит об их пассивности и безразличии к происходящему вокруг.

Тест склонности к виктимному поведению у студентов показал, что 47 % опрошенных респондентов стараются избегать конфликтных ситуаций. У 25 % опрошенных студентов повышенная обидчивость, при этом у них высокий самоконтроль и они стремятся придерживаться принятых норм и правил. Среди опрошенных 22 % имеют высокую активную виктимную модель поведения. Это говорит о том, что они часто выступают подстрекателями, обращая внимания обидчиков на себя, таким образом, призывая напасть на них, чтобы проявить ответную агрессию. Достаточно большая часть студентов имеет повышенный показатель по шкале «пассивного виктимного поведения» – 19 %. Таким образом, респонденты не оказывают сопротивления, противодействия преступнику по различным причинам, могут иметь низкую самооценку, так же имеют ролевую позицию жертвы.

Подводя итоги, можно сказать, что больше половины респондентов сталкивались с кибербуллингом, из них половина явилась жертвами. Среди опрошенных школьников агрессоров оказалась меньше, чем среди студентов. При этом студенты чаще являлись наблюдателями агрессивных действий в сети. Жертвы обеих групп чаще всего использовали игнорирование агрессора, при этом студенты чаще применяли ответную агрессию, в отличие от школьников. Больше чем у половины жертв обеих групп переживания из-за кибербуллинга переносились в реальный мир. В выборе, к кому же обратиться за помощью в случае кибербуллинга, мнения опрошенных групп разошлись, школьники обратились бы в первую очередь к родителям, и только потом, возможно, к друзьям или справились бы самостоятельно. Студенты считают, что справились бы самостоятельно и ни к кому бы не обратились, возможно, только к друзьям. Исследование показало, что большинство респондентов в обеих группах могут убедить человека в том, что он поступает плохо по отношению к кому-то, при этом и сами осознают свои ошибки и чувствуют за это вину. Среди опрошенных подростков процент избегающих конфликтных ситуаций среди учащихся школы в два раза выше, в сравнении с опрошенными студентами. Процент числа подстрекателей, которые побуждают людей в Интернете на них напасть и устроить перепалку, среди студентов оказался не на много выше, в сравнении с учениками школы. Опрошенные группы респондентов также имеют близкий процент числа тех, кто придерживается пассивности и безразличия к происходящему вокруг.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: моногр. СПб.: Союз, 2002.
2. Кон И.С. Что такое кибербуллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.
3. Шпрангер Э. Психология юношеского возраста / под ред. А.Г. Маклакова. М.: Прайм-Еврознак, 2007.

ANARA ALIEVA

Astrakhan State University

ISSUE OF CYBERBULLING IN EDUCATIONAL SPHERE

The article deals with the issue of modern society – cyberbullying in adolescent age. There are revealed the definition, the essence, the reasons and the kinds of bullying in the Internet. The triads: aggressor, observer and victim, is investigated in the situation. These roles are studied in the cyberbullying's research among the targeted audience (schoolchildren and students).

Key words: *psychological safety in education, cyberbullying, bullying in the Internet, social networks, victim behavior.*

УДК 159.9.07

А.В. БЫЛИНА
(bilina-anna@mail.ru)

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

ОСОБЕННОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ*

Рассматривается феномен прокрастинации в среде студенческой молодежи. Дается теоретическое объяснение возникновения данного явления. В результате эмпирического исследования было получено, что уровень прокрастинации у студентов обратно пропорционально зависит от умения управлять своим временем и организовывать свою деятельность.

Ключевые слова: прокрастинация, синдром «завтра», юношеский возраст, юность, студенческий возраст.

Подавляющая часть людей сталкивается с таким состоянием, когда не хочется ничего делать, начинать что-то новое. Важные дела откладываются, но при этом время тратится на занятие другими, бесполезными делами. Для такого типа поведения существует специальный термин – «прокрастинация», который ввел П. Рингенбах в 1977 г. Что же это такое? Прокрастинация или синдром откладывания (лат. “pro” – «вместо» и “crastinus” – «завтрашний») – это комплексный, неоднородный в психологическом плане феномен, включающий в себя поведенческие, эмоциональные и когнитивные компоненты, тесно связанный с мотивационной сферой человека, суть которого заключается в систематическом откладывании важных дел на потом, а при приближении окончания сроков – к отмене запланированного дела либо попытке «прорваться одним рывком» [7].

Современный мир предъявляет жесткие требования к организации учебной и профессиональной деятельности. Это состояние, в той или иной мере, знакомо каждому, поэтому проблема прокрастинации так актуальна. До определённого уровня прокрастинация считается нормальной, но становится проблемой, когда превращается в «нормальное» рабочее состояние, безусловно, такое поведение приводит к различным проблемам у студентов в их учебной деятельности [2].

Студенчество – это отдельная возрастная группа, которая объединяет людей, стремящихся овладеть общественно значимой специальностью, достижение которой предполагается целенаправленным, регулярным, постоянным, усердным учебным трудом. В 60-х годах при исследовании психофизиологических функций взрослых людей ленинградской школой под руководством Б.Г. Ананьева было выделено студенчество, как отдельная возрастная и социально-психологическая категория. Эта возрастная группа соотносится с этапами развития взрослого человека, представляет собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность – ранняя зрелость (18–25 лет). Выделение студенчества внутри эпохи зрелости – зрелости основано на социально-психологическом подходе [1].

И.А. Зимняя рассматривает студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», и выделяет главные свойства, отличающие студенческий возраст от остальных групп населения. По ее мнению, студенчество характеризуется высоким образовательным уровнем, высочайшей познавательной мотивацией, довольно четким, гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости и наивысшей общественной активностью [4].

В период студенчества происходит всестороннее, полное психическое становление. Этому времени соответствует интенсивный процесс социализации личности, а также стадия психологического этапа персонализации, периода нахождения самоидентичности. Активно развиваются высшие психические функции, в том числе всей личности в целом. Время учёбы в вузе совпадает со вторым периодом

* Работа выполнена под руководством Клёновой М.А., кандидата психологических наук, доцента кафедры социальной психологии образования и развития ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского».

юности, который характеризуется сложностью развития личностных черт. Характерной особенностью является усовершенствование тех качеств, которых не хватало прежде в старших классах, – целеустремленности, решительности, настойчивости, самостоятельности, инициативы, умения владеть собою, а также установления сознательных мотивов поведения [8].

Прокрастинация свою особую актуальность, как психологическое образование личности, приобретает в жизни студентов. В психологическом плане этот феномен неоднородный и представляет собой комплекс, включающий в себя поведенческие, эмоциональные и когнитивные компоненты, он тесно связан с мотивационной сферой личности и проявляется в поведении, например, в задержке выполнения необходимой деятельности или же в откладывании принятия решения. На сегодняшний день нет точного и однозначного понимания, что представляет собой данный феномен, либо это является склонностью личности, либо просто особенное ее состояние или же своеобразное свойство психики конкретного человека [5].

Существует ряд личностных особенностей, которые способствуют возникновению прокрастинации. Среди них можно выделить следующие: наличие у человека страха неудачи и стремление ее избежать, тревожность, перфекционизм, внутреннее недовольство человека собой и пр. Целью нашего исследования являлось изучение психологических особенностей прокрастинации в среде студенческой молодежи.

Метод опроса реализовывался с помощью следующих психодиагностических методик: шкала студенческой прокрастинации К. Лэя; шкала перфекционизма Хьюитта-Флетта; тест самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена и Г. Виллиансона); методика «Тревожность студентов», являющаяся модификацией опросника Ж. Тейлор; тест «Персональная компетентность во времени» С.И. Калинина; опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой.

Выборку исследования составили 56 студентов Института химии 1 и 4-го курса, возраст которых от 17 до 22 лет. Исследование было проведено на базе Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. В ходе эмпирического исследования по результатам проведенного тестирования по шкале общей прокрастинации К. Лэя были получены следующие результаты: 12 студентов имеют низкий уровень прокрастинации. Для такой категории студентов не свойственно откладывать дела на потом, они делают все точно в срок и даже заранее, что в дальнейшем не приводит к проблемам, связанным с несвоевременным выполнением дел. Средний же уровень прокрастинации имеют 27 студентов, им свойственно то, что прокрастинация зависит от обстоятельств, т. е. носит ситуативный характер. Это чаще всего связано с выполнением неприятной, неинтересной или сложной, ответственной работы, которая заставляет выйти за пределы умений и навыков. Высокий уровень прокрастинации имеют 17 студентов и им свойственно, что прокрастинация является для них нормальным рабочим состоянием. Эти студенты откладывают всё важное, также фигурирует синдром «завтра», который играет свою роль в данном явлении. Синдром «завтра» приводит к тому, что студентам приходится отказываться от запланированного, т. к. все сроки сдачи уже прошли, либо они пытаются сделать всё за очень короткий промежуток времени. В итоге студент выполняет работу плохо и не в полном объеме, вдобавок некачественно и с опозданием. Данное поведение приводит к проблемам в учебе у студентов.

Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона показал следующие результаты: у студентов нашей выборки среднее значение стрессоустойчивости составляет 14,9. Полученный показатель демонстрирует то, что у респондентов нашей выборки плохой уровень стрессоустойчивости. Причины этого могут быть следующие: у студентов не сформирована готовность принимать на себя ответственность за происходящее, т. е. не сформирован навык эффективно справляться с возникающими трудностями в учебе, им порой достаточно сложно приспособиться к изменяющимся условиям. Плохой уровень стрессоустойчивости также можно объяснить неспособностью решать повседневные задачи, что связано с развитием сильной эмоциональной восприимчивости. Сверхчувствительность за-

ставляет личность постоянно реагировать на любые неблагоприятные события, действия или поступки окружающих.

Методика «Тревожность студентов», являющаяся модификацией опросника Ж. Тейлор, выявила средний уровень тревожности. Среднее значение равно 18,8 баллов, а это значит, что в отношении личностной тревожности студенты чувствуют себя комфортно, при этом сохраняют эмоциональное равновесие. Работоспособность преимущественно преобладает в ситуациях, к которым студенты уже успели адаптироваться, в которых они знают как себя вести, знают меру своей ответственности. При осложнении же ситуации или возникновении дополнительных трудностей возможно появление тревоги, беспокойства, ощущения напряжения, эмоционального дискомфорта. Восстановление эмоционального равновесия происходит после достижения достаточного уровня адаптированности.

Шкала перфекционизма Хьюитта-Флетта показала средний уровень: 20 баллов перфекционизма. Такие студенты характеризуются сомнением в качестве выполняемой ими работы, они склонны ориентироваться на внешние критерии успеха, зависимы от одобрения окружающих. Несмотря на неизбежность и универсальность социальных сравнений, склонность к их частому применению связана с психическим неблагополучием, нейротизмом, негативным аффектом, риском депрессивных состояний, тревогой, трудностями взаимодействия, прокрастинацией. Частые социальные сравнения служат также обилие условием возникновения зависти [8].

Тест «Персональная компетентность во времени» С.И. Калинина показал оценку индивидуальной компетентности во времени. По результатам тестирования можно увидеть, что средняя (нормальная) компетентность в управлении временем обнаружена у 20 человек, у остальных 27 студентов выявлена низкая компетентность во времени. Студенты, которые имеют высокую личностную компетенцию во времени, – 5 человек, они максимально эффективно используют свое время, распределяют, ставят себе задачи, строят план. 5 студентов недостаточно компетентны в управлении собственным временем. Скорее всего, эти студенты непродуктивно теряют драгоценные минуты и часы своей жизни или их разворовывают окружающие.

Корреляционный анализ показал наличие взаимосвязей между исследуемыми нами феноменами. Таким образом, персональная компетенция во времени коррелирует с прокрастинацией ($r=-0,492$). Это показывает нам то, что студенты, обнаруживающие более высокий уровень прокрастинации, не умеют дать оценку возникшей ситуации, они плохо ориентируются в том, сколько временных затрат потребует то или иное решение при проектировании программ достижения целей, и им сложно соблюдать и контролировать временной лимит времени.

Прокрастинация имеет корреляционные связи с настойчивостью ($r=-0,518$). Это – обратная связь, т. е. более низким значениям одного признака соответствуют высокие значения другого признака. Это говорит о том, что чем выше уровень настойчивости, тем ниже уровень прокрастинации. Студенты, склонные к прокрастинации, недостаточно организованны и структурированы в своей деятельности, малоспособны на волевые усилия, могут с легкостью оставлять начатые дела и переключаются на разные виды.

Феномен прокрастинации также коррелирует с обратной связью и фиксацией ($r=-0,482$), т. е. студентам нашей выборки, проявившим склонность к прокрастинации, не свойственно быть исполнительными и обязательными в делах, у них нет стремления всеми возможными способами завершить начатое дело. Возможно, они являются недостаточно гибкими в планировании своей деятельности и построении отношений.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что прокрастинация имеет связи с компетентностью во времени и умением организовать свою деятельность: чем выше развиты эти навыки, тем меньше личность страдает проблемой «прокрастинация». По результатам исследования в данной выборке не подтвердилось, что прокрастинация зависит от перфекционизма, тревожности и стрессоустойчивости.

Литература

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы / под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. Вып. 2. Л.: ЛГУ, 1974. С. 3–15.
2. Быкова Д.В. Прокрастинация как проявление эмоционально-ориентированного и ориентированного на избегание стилей копинга / Психология совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Кострома, 23–25 сентября 2010 г.): в 2-х т. Т. 1. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. С. 194–196.
3. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121–130.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000.
5. Ильин Е.П. Работа и личность: трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер, 2011.
6. Матыцына В.А. Интерперсональные аспекты студенческого перфекционизма // Психология и педагогика в современном мире: вызовы и решения: материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф. М., 2013.
7. Перри Дж. Прокрастинация и средства ее преодоления // Прикладная психология и психоанализ. 1997. № 2. С. 32–49.
8. Сухорукова И.С. Особенности развития познавательных способностей студентов разных специальностей: дис. ... канд. псих. наук. Ставрополь, 2004.

ANNA BYLINA
Saratov State University

PECULIARITIES OF ACADEMIC STUDENTS PROCRASTINATION

The article deals with the phenomenon of procrastination in students' sphere. There is given a theoretical explanation of the origin of the phenomenon. The empirical findings show that the level of students' procrastination inversely depends on the skills of managing the time and arranging their activities.

Key words: *procrastination, syndrome of tomorrow, adolescent age, adolescence, students' age.*

УДК 159.9.072.432

Н.В. ВАСИЛЬЕВА
(vasilevanv@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СУБЪЕКТИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ К УЧАСТИЮ В ОБУЧАЮЩЕЙ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ*

Анализируется влияние уровня развития коммуникативных умений подростка и опыта участия в сюжетно-ролевых играх на его субъективную готовность принять участие в организованной взрослыми обучающей сюжетно-ролевой игре. Представлена авторская анкета оценки субъективной готовности к игре.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, подросток, авторская анкета, коммуникативная компетентность.

Феномен сюжетно-ролевой игры на протяжении многих десятилетий исследовался философами, социологами, историками, культурологами и, конечно же, педагогами и психологами. В наши дни сюжетно-ролевая игра все чаще используется в психолого-педагогической практике как средство обучения и развития детей разного возраста.

Наиболее исследованной областью является использование потенциала сюжетно-ролевой игры в развитии дошкольников (Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Согласно возрастной периодизации, введенной Д.Б. Элькониным, именно игра является ведущей деятельностью детей в возрасте 3–7 лет, что делает её наиболее органичным и эффективным инструментом психолого-педагогического воздействия на ребенка этой возрастной категории.

Младшие школьники по Д.Б. Эльконину переключаются на учебную деятельность как ведущую, игровая деятельность уходит из поля зрения. Мы видим много исследований, посвященных игре как средству коррекционно-развивающей работы и средству дополнительного образования детей (Л.А. Венгер, Ю.З. Гильбух, Н.И. Гуткина, Е.В. Заика, У.В. Ульenkova, С.А. Шмаков и др.). В повседневной практике педагоги часто используют элементы игры для повышения вовлеченности детей в учебный процесс, привлечения внимания. Игра, как средство обучения и развития младших школьников, рассматривается реже (Е.В. Башлий, О.С. Газман, Г.А. Цукерман и др.).

Переход к подростковому возрасту (11–15 лет) сопровождается еще одной сменой ведущей деятельности, на сцену выходит общение со сверстниками. Вместе с тем, вспоминая Л.С. Выготского, мы считаем важным удерживать во внимании его идею о том, что при переходе на новый этап возрастного развития ведущая деятельность предыдущего периода не исчезает. «В школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом). Все рассмотрение сущности игры показало нам, что в игре создается новое отношение между смысловым полем, т. е. ситуацией в мысли и реальной ситуацией» [2].

В повседневной жизни мы видим, что сами подростки, получив доступ к огромному количеству коммерческих развлекательных сюжетно-ролевых игр, восприняли эту возможность с огромным интересом и энтузиазмом. Также родители и специалисты, работающие с подростками, отмечают широкое распространение сюжетно-ролевых игр, создаваемых самими подростками с использованием современных средств коммуникации (социальных сетей и мессенджеров). Если подростки так увлеченно играют, то этот инструмент может быть применен и в психологии образования. В последние годы мы видим существенный рост интереса как практиков, так и научной общественности к психолого-педагогическому потенциалу сюжетно-ролевой игры в работе с подростками (И.С. Григорьев, З.И. Лаврентьева, Л.С. Ручко, Л.С. Юрова и др.).

* Работа выполнена под руководством Чернова А.Ю., доктора психологических наук, профессора кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Известно, что подростковый возраст несет в себе еще одно новообразование – чувство взрослости, которое выражается, в том числе, в падении авторитета взрослых и переключении на общение со сверстниками как основной источник информации об окружающей реальности. Предложение поиграть, исходящее от взрослого, далеко не всегда вызывает энтузиазм у подростков. В такой ситуации мы считаем важным изучение психолого-педагогических условий, при которых подростки будут охотно вступать в обучающую сюжетно-ролевую игру, организованную для них взрослыми.

В рамках исследования была выдвинута гипотеза, что субъективная готовность подростков к участию в специально организованных взрослыми обучающих сюжетно-ролевых играх зависит от уровня развития их коммуникативных умений и наличия или отсутствия опыта участия в таких играх.

Базой для исследования выступили 6 образовательных организаций: 5 общеобразовательных школ-интернатов Волгограда, г. Казани и г. Самары, а также 1 общеобразовательная школа Волгограда. Во всех организациях проводились обучающие сюжетно-ролевые игры, разработанные специалистами Проекта «Полдень». В свою очередь, это позволяет нам утверждать, что респонденты имеют одинаковое представление о сюжетно-ролевых играх, основанное на личном опыте участия в одних и тех же играх.

Проект «Полдень» был задуман в 2010 г., чтобы помочь разрешению проблемы неготовности воспитанников детских домов к самостоятельной жизни. В процессе развития проекта модули обучающей программы тестировались также в обычных школах, учебных центрах, центрах социальной адаптации. Специалисты Проекта «Полдень» используют метод сюжетно-ролевых игр, который был разработан в Центре интерактивных образовательных технологий (ЦИОТ) Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

В исследовании приняли участие 139 респондентов (обучающиеся 7–9 классов), из которых 80 подростков имели опыт участия в обучающих сюжетно-ролевых играх, 59 – не имели такого опыта.

Статистическая обработка данных исследования была произведена с помощью программы IBM SPSS Statistics 23.

Для оценки уровня развития коммуникативных умений был использован тест коммуникативных умений Л. Михельсона (в адаптации Ю.З. Гильбуха). Стимульный материал представлен 28 ситуациями, к каждой ситуации предложено 5 вариантов возможных действий. В соответствии с ключом каждый выбор относится к компетентному, агрессивному либо зависимому типу реагирования. В качестве переменной для анализа было использовано количество выборов, соответствующих компетентному типу реагирования. Тест не имеет заданного автором критерия, по которому результат может быть отнесен к какому-либо уровню развития коммуникативных умений. Для дальнейшей обработки нам необходимо было создать такой критерий, для чего наблюдения были проранжированы, а затем выполнено разбиение на 3 группы процентиля. В итоге была создана новая переменная, отражающая высокий, средний либо низкий уровень развития коммуникативных умений испытуемого.

Для проверки выдвинутых гипотез также необходим был инструмент, позволяющий изучить уровень субъективной готовности подростка к участию в сюжетно-ролевой игре. В этих целях нами была разработана авторская анкета, состоящая из 7 утверждений, описывающих эмоциональный настрой в связи с предстоящей игрой, отношение респондента к возможности принять игровую роль, пройти игровые испытания, отношение к ситуации успеха в игре, отношение к пользе игр для развития личности:

1. При мысли о предстоящей игре у меня повышается настроение.
2. Я хочу принять активное участие в игре.
3. Я хочу преодолеть все игровые испытания и добиться успеха.
4. Когда я преодолеваю игровые испытания, меня охватывает гордость за себя и своих товарищей.
5. Игра – это интересное событие в моей жизни.
6. На мой взгляд, участие в играх очень полезно для умственного и личностного развития.
7. Я хочу участвовать в играх как можно чаще.

По каждому утверждению респондент мог выбрать один из вариантов: «верно», «скорее верно», «скорее неверно», «неверно». Каждому выбору были присвоены баллы от 1 до 4, что в итоге сформировало количественную оценку субъективной готовности респондента к участию в игре, выраженную в баллах (возможные значения от 7 до 28 баллов).

Среди испытуемых с низким уровнем развития коммуникативных умений минимальное значение субъективной готовности к участию в игре – 10 баллов, максимальное – 28 баллов. У респондентов со средним уровнем развития коммуникативных умений минимум составил 14 баллов, максимум – 28 баллов. Результаты участников с высоким уровнем развития коммуникативных умений колебались в диапазоне от 18 до 28 баллов.

Средние значения субъективной готовности к участию в игре у респондентов с разным уровнем развития коммуникативных умений, имеющих и не имеющих опыта участия в обучающих сюжетно-ролевых играх, приведены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения субъективной готовности к участию в игре

Опыт игры	Уровень развития коммуникативных умений	Среднее	Стандартное отклонение	N
есть	низкий уровень	23,12	4,292	33
	средний уровень	25,03	2,625	29
	высокий уровень	25,06	2,980	18
	Всего	24,25	3,567	80
нет	низкий уровень	19,38	4,225	16
	средний уровень	22,71	4,101	21
	высокий уровень	24,86	2,295	22
	Всего	22,61	4,140	59

Большое количество наблюдений позволяло рассчитывать на применение параметрических критериев анализа, поэтому были проведены процедуры анализа распределения и однородности дисперсии исследуемой переменной.

Распределение переменной «субъективная готовность к участию в игре» в нашем исследовании отличается от нормального, наблюдается асимметрия со сдвигом графика вправо. Вместе с тем, визуальный анализ графиков распределения Р-Р (см. рис. 1 на с. 69) и Q-Q (см. рис. 2 на с. 69) показал, что наблюдаемые значения не слишком отклоняются от ожидаемых стандартизованных.

Опираясь на исследования Харольда Линдмана, отечественные авторы принимают, что F критерий устойчив к отклонению от нормальности, и асимметрия распределения обычно незначительно влияет на F статистику. Оценка однородности дисперсии дала значение критерия Ливиня 2,301 при статистической значимости 0,132 ($p > 0,05$). Такие значения позволили нам применить дисперсионный анализ для проверки выдвинутой гипотезы о влиянии уровня развития коммуникативных умений и опыта участия в играх на субъективную готовность подростков к участию в организованной взрослыми обучающей сюжетно-ролевой игре.

В результате проведенного двухфакторного дисперсионного анализа было обнаружено статистически значимое влияние уровня коммуникативных умений (значение F-критерия=12,364, p-уровень значимости=0,000) и опыта участия в игре (значение F-критерия=11,456, p-уровень значимости=0,001) на субъективную готовность к игре. Сочетание двух факторов не показало статистически значимого влияния на исследуемую переменную (значение F-критерия=2,654, p-уровень значимости=0,074).

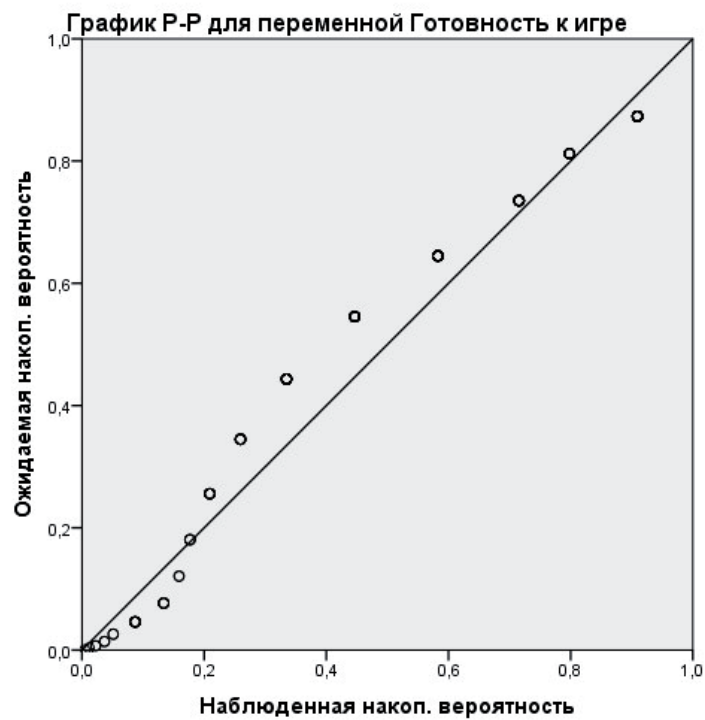


Рис. 1. Графики ожидаемой и наблюдаемой накопленной вероятности

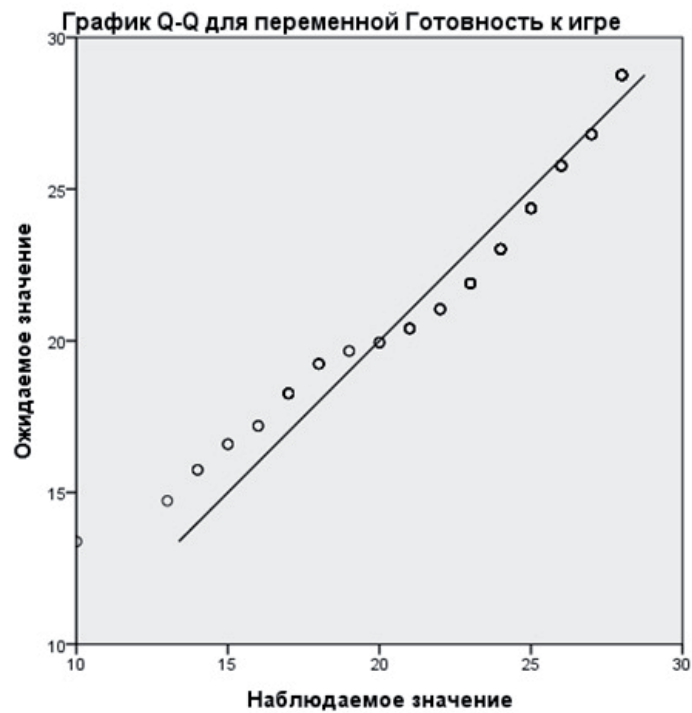


Рис. 2. Графики ожидаемых и наблюдаемых значений

Графики, иллюстрирующие влияние факторов наличия или отсутствия опыта игры и уровня развития коммуникативных умений на субъективную готовность подростков к участию в обучающей сюжетно-ролевой игре, приведены на рис. 3.

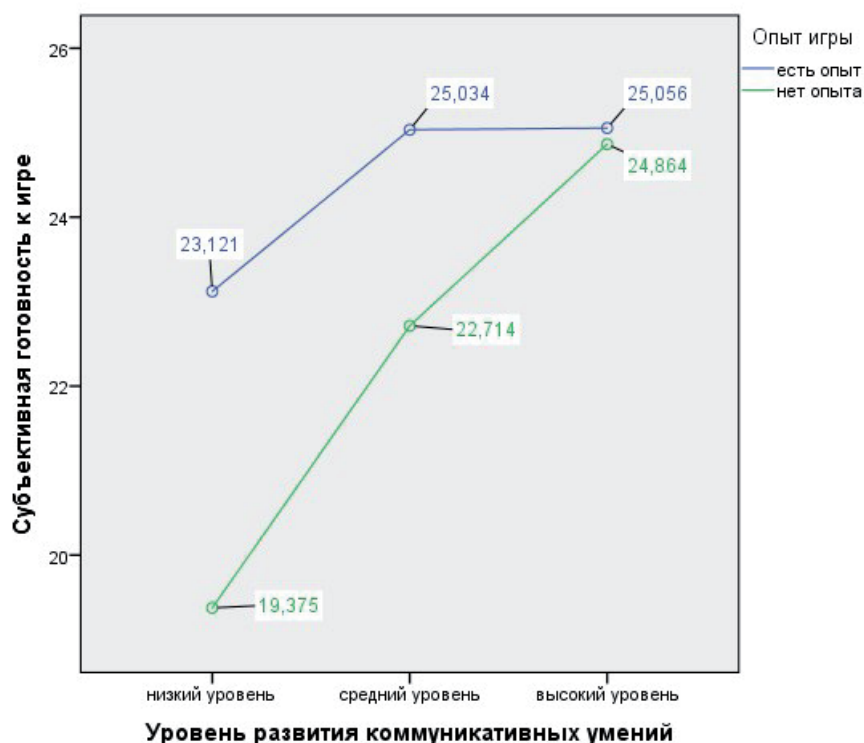


Рис. 3. Готовность к участию в игре у респондентов с разным уровнем развития коммуникативных умений

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что подростки с более высоким уровнем развития коммуникативных умений более охотно участвуют в организованных взрослыми обучающих сюжетно-ролевых играх, чем их менее коммуникативно-компетентные товарищи. Однако, личный опыт участия в сюжетно-ролевых играх повышает субъективную готовность подростка к новой игре. Самое сильное влияние такой опыт оказывает на наименее компетентных в коммуникации подростков, их средний показатель готовности вырастает на 3,746 балла (с 19,375 до 23,121), что составляет 17,83% от возможного диапазона результатов.

В группе испытуемых, имеющих средний уровень развития коммуникативных умений, прирост показателя готовности составляет 2,32 балла или 11,05%, а у респондентов с высокой коммуникативной компетентностью – 0,192 балла или 0,91%.

Полученные результаты позволили нам сформулировать задачу для дальнейшего исследования: выявить факторы, в силу которых подростки с низкой коммуникативной компетентностью показывают существенно большую готовность принимать участие в обучающих сюжетно-ролевых играх, если у них есть личный опыт участия в таких играх.

В дальнейшем исследовании мы предполагаем разработать и провести структурированное интервью с такими подростками, чтобы выяснить, что именно, по их мнению, повлияло на их отношение к организованным взрослыми обучающим сюжетно-ролевым играм. Основываясь на личной практике

специалистов, применяющих игры Проекта «Полдень», мы предполагаем, что такими факторами могут быть субъективно интересный сюжет игры, опыт достижения успеха в игре, возможность выбрать более или менее активную игровую стратегию, разделение личности игрока и персонажа (игровой роли), личность игротехника, личный пример игротехника, внимание игротехника к высказыванию игрока во время рефлексии, ощущение ценности собственных действий и высказываний, полученное во время игры.

Литература

1. Боровиков В.П. Statistica. Искусство анализа данных на компьютере. СПб.: Питер, 2001.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
3. Проект «Полдень». [Электронный ресурс]. URL: <http://themoon.ru/task.html> (дата обращения: 03.09.2018).
4. Федосеев А.И. Ролевые игры как образовательная технология // Инновационные технологии образования. Вып. 2. Образовательная игра. М.: МАКС Пресс, 2011.
5. Цукерман Г.А. Игра и учение: встреча двух ведущих деятельности // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 4–13.
6. Электронный учебник SoftStat. [Электронный ресурс]. URL: <http://statistica.ru/theory/dispersionnyy-analiz-article/#s10> (дата обращения: 31.08.2018).
7. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999.

NADEZHDA VASILEVA

Volgograd State Social-Pedagogical University

TEENAGERS' SUBJECTIVE READINESS TO PARTICIPATION IN EDUCATIONAL ROLE-PLAYING GAME

The article deals with the analysis of the impact of the teenager's communication skills development level and the experience of the participation in role-playing games on his subjective readiness to participate in a specially organized by adults educational role-playing game. The author's questionnaire for the evaluation of subjective readiness for a game is presented.

Key words: *role-playing game, teenager, author's questionnaire, communicative competence.*

УДК 159.9.07

А.О. ИЛЬИНА

(ilina.arina.7123@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ АССЕРТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ*

Рассматривается проблема асертивности (уверенного поведения) подростков. Описаны индикаторы развития асертивности. Представлены результаты эмпирического исследования эффективности краткосрочной программы, направленной на развитие уверенного поведения подростков.

Ключевые слова: подросток, асертивность, уверенное поведение, развитие асертивности, развитие уверенного поведения, диагностика асертивности.

Развитие и реализация своих возможностей являются важной составляющей жизни каждого человека. На каждом возрастном этапе жизни он стремится сделать шаг вперед, и каждый из этих этапов обладает своими особенностями. Психологические изменения в подростковом возрасте особенно выражены. Взаимодействие с окружающими претерпевает особенную перестройку – «еще не взрослый, но уже не ребенок» [3]. В большинстве случаев приоритетным на данном возрастном этапе является: идти в ногу со временем, учитывать социальные условия, осознавать свои реальные возможности, а также быть активным и ценным членом социальных групп, в которых подросток состоит.

Важно отметить, что для подростка часто достаточно проблематично самоутвердиться. В то же время это важно и необходимо как для решения текущих задач развития, так и для реализации своего потенциала в будущем. Для подростка необходим поиск адекватного разрешения задач в той или иной социальной ситуации, в общении и взаимодействии. Для того, чтобы найти такие пути решения проблем социального взаимодействия, человек должен обладать определенным набором характеристик, которые, в свою очередь, способствовали бы определению тактики поведения. Одной из таких характеристик является асертивность.

Самый популярный отечественный словарь по психологии В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова трактует данное понятие следующим образом: от англ. “assertiveness” – «способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других» [9, с. 36].

Л.Ф. Алексеева рассматривает понятие асертивного поведения как основное свойство субъекта в психологии. На основе идей, описанных многими авторами и основывающихся на работах Р. Декарта, Б. Спинозы, С.Л. Рубенштейна и др., субъектность заключается в том, что человек в любой момент жизни самостоятельно решает, что он будет делать, каким образом развиваться, т. е. человек создает себя сам. Субъект предстает как асертивный индивид. Асертивность является интегральной характеристикой активности человека и включает в себя целеустремленность, независимость, самостоятельность, требовательность, решительность, уверенность и настойчивость. «Асертивный индивид готов принимать наиболее конструктивные решения в сложных ситуациях и нести полную ответственность за принятые решения. У асертивного индивида присутствует высокий уровень мотивации к достижению успеха, ему необходимо достичь максимальных результатов в своих делах. Все вышеописанные качества способствуют успешной, продуктивной деятельности» [1].

Анализируя проблему развития асертивного поведения, важно отметить основные индикаторы такого поведения подростков [4]:

* Работа выполнена под руководством Меркуловой О.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

- 1) самопознание и принятие на себя ответственности за собственное поведение;
- 2) самоуважение и уважение к другим людям;
- 3) эффективная коммуникабельность, умение внимательно слушать и понимать собеседника;
- 4) позитивная установка;
- 5) уверенность в себе, поиск простых выходов из сложных ситуаций.

Ассертивное поведение формируется и проявляется в социальном взаимодействии, адекватной формой помощи подросткам в этом может выступать тренинг, в котором будут созданы оптимальные условия для активного и успешного формирования навыков ассертивности (уверенного поведения) [5]. Формирование навыков ассертивного поведения с опорой на дружеские отношения подростков можно считать критерием эффективности становления личности подростка, его успешности в социальных контактах и эффективности выстраивания межличностных отношений как в подростковом возрасте, так и в будущем.

В психолого-педагогической литературе представлены программы тренингов и развивающих занятий, близких по содержанию к развитию ассертивного поведения. Автором одного из самых популярных тренингов уверенности в себе является Мануэль Дж. Смит. Целью этого тренинга является развитие умений выстраивать общение с другими людьми, сочетая умение отстаивать свои интересы с толерантным отношением к мнению и интересам других. Встречаются также и тренинги, которые включают в себя упражнения по развитию навыков ассертивного поведения, например, модель социально-психологического тренинга против агрессии в школе В.А. Чавдаровой. Предлагаемый данным автором социально-психологический тренинг состоит из пяти этапов и включает индивидуальную и групповую психологическую работу, в том числе диагностическую, с учащимися, которые зарегистрированы как имеющие проблемы в общении и проявляющие агрессивное поведение. В данном тренинге присутствуют упражнения, направленные на овладение ассертивным поведением, где главная цель – преодолеть неопределенность и повысить самооценку участников. Главной задачей является усвоение приемов эффективного поведения, которое включает защиту собственной позиции без провокации конфликта с окружающими [2]. Еще один тренинг уверенности в себе, разработанный И.В. Стишенок, отличается тем, что упражнения направлены на распознавание участниками своих чувств и эмоций, исследование и проработку страхов и сопротивлений, что является важным компонентом для работы с подростками. Задачами тренинга являются личностный рост участников, развитие их самопознания, самопринятия и понимания себя в целом, коррекция поведения и обретение навыков конструктивного взаимодействия с окружающими людьми [11].

Таким образом, на основе сравнения различных программ, выбор был сделан в пользу последней из описанных выше – за основу тренинга взяты занятия и упражнения, предложенные И.В. Стишенок в работе «Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей». Диагностика ассертивности (уверенного поведения) проводилась с помощью теста уверенности в себе С. Райдаса [12].

Цель тренинговой программы заключается в овладении учащимися навыками уверенного поведения в межличностных отношениях и взаимодействии с людьми в целом. Ожидаемый результат: участники коррекционно-развивающей программы повысят уровень ассертивности (уверенного поведения). Тренинговая программа проводилась с учащимися в составе 10 человек, из которых 5 девочек и 5 мальчиков. Рассмотрим далее план занятий и особенности его реализации в данной группе.

Первое занятие посвящено теме самопознания. Оно направлено на самопознание и принятие на себя ответственности за собственное поведение подростков. Используются следующие упражнения: «Мой образ», «Кто Я?», «Судно, на котором я плыву», «Мои суждения». Первое занятие начинается со знакомства и объяснения целей и задач занятий, а также введения правил в группу: конфиденциальность (персональная информация не выносится за пределы группы); каждый сам отвечает

на собственное обучение; слушать и уважать мнение другого; каждый имеет право сказать «нет»; каждое занятие проводится по схеме: обсуждение темы занятия, упражнения и игры, рефлексия.

На первом занятии все участники группы с энтузиазмом выполняли предложенные упражнения. Эмоциональный фон занятий был положительным. Главной проблемой были обсуждения упражнений и последующая рефлексия. Большинство участников кратко описывали свою позицию, уходя от более информативного ответа. Упражнение «Мой образ», являлось самым информативным. В нем каждый участник, так или иначе, показал себя, рассказал о себе другим. В результате, знакомство прошло успешно. Все участники группы активно взаимодействовали между собой.

Уже на первом занятии особо выделялись двое участников – у одного из них по результатам первичной диагностики были получены минимальные баллы (инициалы В.Ю.), а у другого – максимальные по результатам вторичной диагностики (обозначим его Д.А.).

Так, участник В.Ю., с минимальными результатами диагностики до проведения занятий, принимал активное участие в самостоятельной работе, но выполнение упражнений совместно с группой и последующее обсуждение этих упражнений давалось ему с трудом. Он смущался и не мог сформулировать мысли, высказывал свое мнение максимально кратко. В итоге за время первого занятия обратной связи от данного участника практически не было.

Участник Д.А., с максимальным результатом по вторичной диагностике, явно выделялся из всей группы активным участием, как в самостоятельной работе, так и в обсуждении.

Второе занятие посвящено темам, озаглавленным как «Я и другие» и «Позитивное мышление». В них рассматриваются такие индикаторы ассертивного поведения как самоуважение и уважение к другим людям, эффективная коммуникабельность, умение внимательно слушать и понимать собеседника, совместно с умением позитивно мыслить. Используются следующие упражнения: «Активное слушание», «Мои фантазии», «Ситуация успеха».

Второе занятие для всех участников группы было более трудным по сравнению с первым. Большинство не понимало задания с первого раза. Упражнение «Ситуация успеха» являлось самым сложным для всех участников. У двух участников на фоне непонимания задания возник спор по поводу правильности его выполнения. Данный вопрос подвергся обсуждению в группе. Участники спора активно доказывали правильность своей позиции. Один из участников доказывал свое единственно верное, по его мнению, поведение в своей ситуации успеха. Его оппонент предлагал альтернативную точку зрения. В результате обе точки зрения были приняты. Это обсуждение оказалось более информативным и важным по сравнению с выполнением данного упражнения согласно инструкции. Оно показало всем участникам то, как имея две разные точки зрения, два человека могут найти общий язык, если будут уважать точку зрения другого, но при этом не отходить от своего собственного мнения.

Третье занятие (заключительное) посвящено теме собственно уверенности в себе. Здесь также рассматривается умение находить простые выходы из сложных ситуаций. Используются такие упражнения, как: «Прощение и благодарность», «Мои права», «Взаимодействие». Финальное занятие было самым успешным, т. к. каждый участник активно участвовал в беседе по обсуждению упражнений.

Отмеченный выше участник В.Ю., у которого были минимальные баллы по первичной диагностике, на последнем занятии показал себя заметно активнее в обсуждении и определении своей точки зрения, но все же испытывал серьезные затруднения в упражнении «Сила речи».

Участник Д.А. на заключительном занятии помимо того, что активно выполнял упражнения и участвовал в обсуждении, старался помочь другим при возникновении затруднений – объяснял еще раз задание, показывал на своем примере как его необходимо выполнять.

Рассмотрим результаты проведенной до и после тренинга диагностики. Каждый из участников получает определенный балл: очень не уверен в себе (0–25), скорее не уверен, чем уверен (26–40), среднее значение уверенности (40–65), уверен в себе (65–85), слишком самоуверен (85–100). Результат статистической обработки полученных данных представлен в табл.

Описательные статистики результатов диагностики

	До развивающих занятий	После развивающих занятий	Динамика уверенности в себе
Количество	10	10	10
Среднее	52,90	58,40	5,50
Медиана	54,50	57,50	4,00
Стд. отклонение	5,877	7,397	5,318
Минимум	39 (В.Ю.)	48	0
Максимум	59	75 (Д.А.)	19

Анализируя полученные данные, можно увидеть положительную динамику от первого ко второму диагностическому срезу. После развивающих занятий повысились как меры средней тенденции (средний балл и медиана), так и уровень признака в целом, включая минимальный и максимальный балл. При этом у большинства участников увеличение баллов произошло внутри определенных в методике уровней выраженности уверенности в себе. У одного участника изменения были особенно выраженными и проявились в переходе с уровня «среднее значение уверенности» перед проведением занятий до «уверен в себе» после проведения занятий.

По результатам применения критерия знаковых рангов Вилкоксона было подтверждено, что отмеченная положительная динамика является значимой на уровне $p \leq 0,01$.

Таким образом, в результате проведенной диагностики и тренинга была выявлена положительная динамика развития ассертивности у детей подросткового возраста. Диагностика показала, что у большинства участников произошел положительный сдвиг в сторону повышения уверенности в себе.

Можно сделать вывод о том, что данный тренинг может быть эффективен – его проведение дало положительный результат. При этом важно учитывать, что во время занятий могут возникнуть сложности в связи с особенностями данного возрастного этапа, которые необходимо разрешать с опорой на общую цель развивающей программы для повышения ее эффективности. Проведение данного тренинга может способствовать развитию ассертивности подростков, но при этом не требует значительных затрат времени, что очень важно в условиях ограниченности времени на дополнительные занятия в школе.

Литература

1. Алексеева Л.Ф., Лебедева И.В. Ассертивность как основное свойство субъекта в психологии // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1. С. 39–41.
2. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2004.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в юношеском возрасте. М.: Просвещение, 1983.
4. Воробьева М.С. Формирование ассертивного поведения в подростковом возрасте // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–2. С. 326.
5. Гуляева К.Ю. К проблеме исследования ассертивности личности // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. II Междунар. науч.-практ. конф. № 2. Ч. I. Новосибирск: СибАК, 2010. С. 3–10.
6. Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь! СПб.: Питер, 1995.
7. Коробкова Т.А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации. Н.Новгород: Изд. ВИПИ, 2000.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 1997.
9. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряковой. 2-изд. М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2006.
10. Смит М.Дж. Тренинг уверенности в себе: комплекс упражнений для развития уверенности / пер. с англ. В. Путятты. СПб.: Речь, 2000.
11. Стишенков И.В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей. СПб.: Речь, 2008.
12. Шейнов В.П. Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 107–116.

ARINA ILYINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF TEENAGERS' ASSERTIVENESS

The article deals with the issue of teenagers' assertiveness (confident behavior). The indicators of assertiveness development are described. The results of the empirical research of the short-range programme's efficiency directed to the development of teenagers' confident behavior are presented.

Key words: *teenager, assertiveness, confident behavior, the development of assertiveness, the development of confident behavior, the diagnostics of behavior.*

УДК 159.922

Т.Ю. КОМИССАРОВА

(komissarova.tatyana@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИЯХ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ*

Рассматриваются особенности представлений старшеклассников о профессиях в контексте профессионального самоопределения. Исследуется взаимосвязь профессиональных представлений и предпочитаемых источников информации, а также феномен социальной стереотипизации. Полученные результаты позволяют говорить, что для представлений старшеклассников о профессии характерен высокий уровень социальной стереотипности.

Ключевые слова: старшеклассники, профессиональное самоопределение, профессиональные представления, социальная стереотипизация.

Выбор будущей профессии для старшеклассника является одним из главных в жизни. Важной составляющей профессионального самоопределения является сформированность представлений о профессии. Именно они формируют тот уникальный образ профессии, который впоследствии оказывает влияние на становление человека как профессионала.

В контексте теории социальных представлений французский психолог Серж Московичи выделил три главных компонента их структуры: информацию, поле представления, установку. Информация рассматривается им как сумма знаний или степень осведомлённости об объекте представления. Это – необходимое условие для формирования представления. Поле представления – это качественная организация самого представления. Установка выражает позитивное или негативное отношение к объекту представления. Она возникает обычно вследствие недостаточной информированности или искаженности [6]. В.Н. Обносков при изучении профессиональных представлений выделил три главных аспекта. Во-первых, представления рассматриваются как индивидуальная система знаний и убеждений, а также переживаний, связанных с той или иной профессией. Во-вторых, как совокупность информации о той или иной специальности, степень его осведомлённости в мире профессий, их оценка. В-третьих, профессиональные представления – это динамическое образование, которое является отражением собственного «Я» через профессию [7].

Важным фактором успешного выбора будущей профессии является адекватность представлений о ней, соответствие образа реальности. От того, насколько близок внутренне созданный образ выбранной человеком профессии её реальному содержанию, зависит успех индивида, его профессиональное самоопределение. С одной стороны, они формируют тот уникальный образ профессии, который впоследствии оказывает влияние на становление человека как профессионала. С другой стороны, представления о профессиональной деятельности не могут быть строго индивидуальными, они порождаются, уточняются и могут изменяться в процессе поиска и обмена информацией [3].

Известно, что многие трудности и ошибки самоопределения связаны с недостаточной информированностью старшеклассников о мире профессий. Современные исследователи отмечают этот факт. По данным исследования молодых авторов М.Т. Урутиной и Л.Т. Агеевой учащиеся 9-х классов могут назвать около 40–50 профессий, а в мире их более десяти тысяч [9]. К сожалению, практические психологи также утверждают, что выпускники школ осведомлены о выбранной профессии либо только с внешней стороны (заработная плата, условия труда, обязанности), либо полученная информация является искажённой в самих источниках (телевизионные сериалы, телепередачи). В связи с этим возникает проблема развития содержательных представлений о профессии как факторе профессионального самоопределения старшеклассников.

* Работа выполнена под руководством Крицкого А.Г., кандидата психологических наук, профессора кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Условием для формирования содержательных профессиональных представлений может стать включение старшеклассника в разнообразные профессионально значимые виды деятельности: познавательную, учебно-профессиональную и др. В этом возрасте для принятия решения о будущей трудовой деятельности важными являются отношения с родителями, которые являются образцами профессионалов [8]. Не менее значимой является образовательная среда, в которой развивается и обучается ребёнок. Здесь должны быть созданы условия для профессиональной ориентации и информирования школьников.

С.Б. Жолудёва, И.А. Панкратова, Я.С. Яковлева выделяют информацию в качестве одного из структурных компонентов представлений, как сумму, количество знаний, степень осведомлённости об объекте представления [3]. Е.А. Климов, в предложенной им модели «Восьмиугольник основных факторов выбора профессии», также выделяет информированность как один из факторов выбора профессии [5].

Важным является и вопрос о том, из каких источников старшеклассники получают информацию. Несмотря на бурное развитие информационных технологий, старшеклассники остаются неосведомлёнными об источниках получения профессиональной информации и часто не умеют оценить её качество.

Формирование профессиональных представлений связано не только с личным опытом субъекта, но и с системой социокультурных стереотипов общества. Под стереотипом в социальной психологии понимается устойчивый образ какого-либо явления или человека, которым пользуются при взаимодействии с ними. Г.М. Андреева указывает на то, что процесс стереотипизации может влиять на профориентацию старшеклассников, т. к. часто стереотипы возникают в отношении принадлежности человека к какой-то определённой профессии. Тогда получается, что черты личности, присущие одному представителю профессии, переносятся на всех остальных представителей [1]. Профессиональные стереотипы старшеклассника формируются под воздействием многих факторов. Одним из них является взаимодействие с группой, имеющей свои устоявшиеся взгляды. Это могут быть родители, авторитетные взрослые, опытные специалисты разных профессий. На становление представлений о профессиях во многом влияют средства массовой информации и Интернет, которые чаще всего дают упрощённое, сжатое представление о профессиях [2].

Таким образом, главной проблемой, встающей перед старшеклассниками, является неумение соотносить полученную информацию со своими способностями, а значит, затруднения в том, чтобы осуществить осознанный профессиональный выбор. В исследованиях, описанных D. Brown и L. Brooks, доказано, что для принятия адекватного решения о выборе будущей профессии старшеклассник должен обладать комплексной информацией из разных источников. При этом он не просто накапливает информацию, а стремится узнать что-то дополнительно, и на основе всего вынести суждение о соответствии собственной личности специфике выбираемой профессии [10].

Методика исследования

Целью нашего исследования стало изучение особенностей представлений старшеклассников о профессиях. Проверялись следующие гипотезы:

- 1) существует ли взаимосвязь между дифференцированностью профессиональных представлений старшеклассников, с одной стороны, и их предпочтениями источников информации о профессиях, с другой;
- 2) для представлений о профессиях старшеклассников характерен ли высокий уровень социальной стереотипности.

На первой стадии исследования профессиональных представлений на основе теории и техники личностных конструкторов [4] разрабатывалось репертуарное интервью. Оно позволило нам изучить конструкторы, с помощью которых старшеклассники выстраивают представления о тех или иных профессиях.

На основной стадии исследования с привлечением основной выборки испытуемых была построена оценочная анкета-решётка, с помощью которой было изучено, какие характеристики профессий, качества, присущие представителям разных профессий, содержание деятельности и условия труда выделяют старшеклассники.

Для изучения предпочитаемых источников информации и степени удовлетворённости качеством получаемой информации мы разработали авторскую анкету для старшеклассников. Она состоит из двух открытых вопросов, на которые требуется дать развёрнутый ответ. Также предлагается оценить степень удовлетворённости информацией из разных источников, а затем степень привлекательности разных характеристик для выбранной профессии. Шкала содержит следующие значения: 5 (высокая степень удовлетворённости), 4 (скорее удовлетворён), 3 (средняя степень удовлетворённости), 2 (скорее не удовлетворён), 1 (низкая степень удовлетворённости). Для диагностики использовались основные источники информации: родители (родственники), урок профориентации в школе, учителя, литературные источники (энциклопедии, справочники и др.), Интернет, средства массовой информации (телевидение, газеты, журналы), наблюдение за работой специалиста.

Количественная обработка данных проводилась в программной среде «R» с использованием пакета «OpenRepGrid» (Mark Heckmann, OpenRepGrid.org), дополнительно использовались также электронные таблицы «Excel».

Результаты

Эмпирическое исследование проводилось на базе двух школ: МКОУ «Преображенская СШ» и МБОУ «Кузьмичевская СШ». Общее количество обучающихся, принявших участие в исследовании – 50 старшеклассников.

Данные, полученные в ходе проведения индивидуальных репертуарных интервью, позволили нам построить общую решётку конструкторов. Контент-анализ данных позволил выделить 5 категорий и определить частоту их встречаемости, результаты представлены в табл.

Частота встречаемости конструкторов в категориях контент-анализа

Категория анализа	Конструкторы	Частота
Условия и предмет труда	Работа в кабинете, аудитории, офисе – работа в экстремальных условиях.	7
	Работа со знаковыми системами – работа с людьми.	7
	<i>Всего: 14</i>	
Качества специалиста	В работе важно мыслить творчески – в работе важно быть логичным и рациональным.	7
	В данной профессии обязательно быть стрессоустойчивым – в данной профессии не обязательно быть стрессоустойчивым.	5
	В работе нужно быть руководителем (лидером) – в работе нужно быть «командным игроком» (уметь подчиняться).	5
	<i>Всего: 17</i>	
Особенности профессиональной деятельности	Престижная профессия – непрестижная профессия.	6
	Безопасная работа – опасная работа.	8
	Спокойная работа – напряжённая работа.	6
	Профессия важна для общества – профессия не так важна для общества.	6
	Работа на государство или частную компанию – работа на себя.	6
	Высокая заработная плата – низкая заработная плата.	11
	Работа в постоянном движении (поездки, командировки) – работа на одном месте.	4
	Люди данной профессии создают что-то новое – люди данной профессии используют то, что уже создано другими.	6
	Физическая работа – умственная работа.	8
	<i>Всего: 61</i>	

Категория анализа	Конструкты	Частота
Образование	Обучение профессии требует больше усилий – обучение профессии требует меньше усилий.	3
	Для данной профессии необходимо получить высшее образование – для данной профессии достаточно иметь среднее образование или закончить профессиональные курсы.	2
	В моём городе есть учебные заведения, где можно освоить данную профессию – в моём городе нет учебных заведений, где можно было бы освоить данную профессию.	4
	<i>Всего: 9</i>	
Другое	Ответственность за жизнь и здоровье людей – материальная ответственность.	4
	<i>Всего: 4</i>	

Наибольшую частоту упоминания конструктов мы можем увидеть в категории «Особенности профессиональной деятельности» (61), куда входят такие внешние характеристики профессии как заработная плата, престиж работы, физический или умственный характер труда, спокойствие и безопасность работы. Это может свидетельствовать о том, что старшеклассники больше ориентированы на поверхностные знания о профессиях, которые легче всего приобрести.

Наименьшие частоты встречаемости мы наблюдаем в категориях «Условия и предмет труда» (14) и «Качества специалиста» (17). Мы можем сказать, что старшеклассники менее осведомлены о более глубинных аспектах профессии, выделяя только предмет труда и возможные условия. В конструктах не было выделено характеристик средств, целей труда. Нами была также выделена категория «Образование» (9), имеющая низкую частоту упоминания. В данной категории старшеклассники говорят о возможностях получения образования в городе, о необходимости высшего образования и о степени прилагаемых для обучения профессии усилиях. В категорию «Другое» (4) был отнесён конструкт, описывающий ответственность в труде.

В целом данные контент-анализа свидетельствуют о том, что старшеклассники при описании разных профессий ориентируются на внешние характеристики, что может указывать на отсутствие содержательности и полноты в представлениях о профессиях.

Обсуждение результатов

Для проверки первой части гипотезы нами были определены составляющие дифференцированности представлений: когнитивная сложность и интенсивность. Анализ данных, проведённый на основе оценки показателя «Процент дисперсии, объясняемой первой главной компонентой факторного анализа», позволил нам получить следующие результаты: у 30 респондентов (60%) было выявлено наличие простых систем построения конструктов (значимый показатель выше 0,6). Это свидетельствует о том, что система слабо структурирована. Скорее выделяется один конструкт, от которого зависят остальные, вокруг которого строится вся система. Это может свидетельствовать о том, что такие старшеклассники не обладают полнотой представлений о мире профессий. Они скорее выделяют какую-то главную для себя составляющую (например, престижность или заработную плату), на которую ориентируются и по которой строят свой образ профессии.

Средний уровень когнитивной сложности систем построения выявлен у 17 респондентов (34%). Показатели распределены от 0,4 до 0,6. Это может говорить о недостаточности развития представлений о мире профессий.

Сложная система конструктов обнаружена только у трёх респондентов (6%). Значимый показатель ниже 0,37. Эти старшеклассники обладают четко структурированной системой конструктов. Таким образом, в системе выделяется большое количество независимых друг от друга конструктов.

Это может свидетельствовать о дифференцированности представлений о мире профессий. Мы также можем предполагать, что эти люди более открыты к получению нового опыта.

При вычислении показателя интенсивности Д. Баннистера мы обнаружили обратную взаимосвязь с показателями когнитивной сложности. У всех респондентов наблюдаются относительно низкие показатели по данному индексу. Это означает такую организацию системы построения конструкторов, где преобладает монолитность, т. е. у старшеклассников можно предполагать низкий уровень прогнозирования и вариативности в изучаемой области – в мире профессий. Профессиональные представления могут быть ригидными и их трудно будет изменить.

Наиболее предпочитаемыми по оценкам старшеклассников источниками информации являются СМИ, Интернет и наблюдения за работой специалиста. Школьные уроки профориентации и литература как источники информации о мире профессий по оценкам учащихся упоминаются меньше всех остальных. Это может быть связано с тем, что в настоящее время юноши и девушки используют современные информационные технологии для получения необходимых знаний. Низкий показатель может быть связан также и с тем, что в 10–11-х классах профориентационная работа, как правило, не осуществляется.

Далее мы провели корреляционный анализ по критерию Спирмена двух переменных, представляющих когнитивную дифференцированность с оценками удовлетворённости источниками информации. Показатели когнитивной дифференцированности имеют либо слабые, либо отрицательные корреляционные связи с оценками удовлетворённости. Это говорит о том, что предпочитаемые источники профессиональной информации, которые используют старшеклассники, не влияют на дифференцированность представлений о профессиях.

Корреляционный анализ связей между конструктами по критерию Спирмена позволил нам обнаружить наличие социальных стереотипов в профессиональных представлениях старшеклассников. В основном стереотипность связана с таким феноменом как престижность профессии.

Выводы

В ходе эмпирического исследования нами было установлено, что всем без исключения старшеклассникам свойственна монолитность системы построения конструкторов. Представления у преобладающего большинства старшеклассников слабо структурированы, не обладают полнотой и содержательностью. Было установлено, что источники информации о мире профессий, которые предпочитают старшеклассники, не влияют на дифференцированность их представлений.

Более глубокий анализ конструкторов репертуарных решёток позволил нам обнаружить наличие социальных стереотипов в профессиональных представлениях старшеклассников. Стереотипность представлений связана с феноменом престижности профессии.

Выдвинутая нами гипотеза о взаимосвязи дифференцированности профессиональных представлений старшеклассников, с одной стороны, и их предпочтениями источников информации о профессиях, с другой, не нашла подтверждения. Напротив, гипотеза о том, что для представлений старшеклассников о профессии характерен высокий уровень социальной стереотипности подтвердилась.

По нашему мнению, это может стать препятствием для осознанного профессионального самоопределения.

Мы видим возможности использования материалов исследования в профориентационной работе, в частности – в разработке программ по развитию готовности старшеклассников к осознанному и обоснованному профессиональному выбору.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект пресс, 2001.
2. Вачков И.В. Профессиональные стереотипы: выдумка или реальность // Школьный психолог. 2003. № 17(137). С. 12–13.
3. Жолудёва С.Б., Панкратова И.А., Яковлева Я.С. Особенности профессиональных представлений в вынужденной и предпочитаемой деятельности // Интернет-журнал «Науковедение». Т. 7. № 3. С. 1–14. [Электронный ресурс]. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/37PVN315.pdf> (дата обращения: 01.08.2018).
4. Келли Дж. Теория личности: психология личных конструкторов. СПб.: Речь, 2000.

5. Климов Е.А. Как выбирать профессию: кн. для учащихся ст. классов ср. шк. 2-е изд., доп. и дораб. М.: Просвещение, 1990.
6. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 3–18; № 2. С. 3–14.
7. Обносков В.Н. Представления о профессии как фактор профессионального самоопределения учащихся ПТУ: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
8. Рогов Е.И., Антипова И.Г., Жолудева С.В., Науменко М.В., Панкратова И.А., Рогова Е.Е., Скрынник Н.Е., Шевелева А.М. Современная парадигма исследования профессиональных представлений / под ред. Е.И. Рогова. Ростов н/Д.: Изд-во фонд науки и образования, 2014.
9. Урутина Т.М., Агеева Л.Г. Типичные трудности и ошибки при выборе профессии у старшеклассников // Молодой ученый. 2015. № 15. С. 555–558.
10. Brown D. Brooks L. & oth. (1984). Career Choice and Development. Applying Contemporary Theories to Practice. San-Francisco. JosseyBass Publ.

TATYANA KOMISSAROVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE REPRESENTATIONS OF PROFESSIONS AS A FACTOR OF THE PROFESSIONAL
IDENTITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

The article deals with the specifics of high school students' representations about the professions in the context of professional identity. The correlation of professional performances and preferred sources of information, as well as the phenomenon of social stereotypization, are examined. The obtained results make it possible to say that the high level of social stereotypization is typical for the high school students' professional representations.

Key words: *high school students, professional identity, professional representations, social stereotypization.*

УДК 159.9.07

Л.И. КОНУБРИКОВА

(lusenkakonubrikova@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ ВУЗА*

Представлены результаты эмпирического исследования использования студентами психологических средств познавательной деятельности в зависимости от академической успешности. Установлено, что частоты применения различных психологических средств во время обучения в вузе связаны с такими показателями успешности, как принятие целей и самооценка обучения.

Ключевые слова: познавательная деятельность, психологические средства, академическая успешность, студент, учебная деятельность.

В познавательной деятельности важное место занимает информация, и в научных публикациях обсуждается необходимость овладения психологическими средствами работы с ней, но, с другой стороны, в образовательной практике эта проблема пока далека от решения. В психологии понятие «средство» рассматривалось в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова и др. Несмотря на целый ряд исследований по данной теме, вопрос о психологических средствах познавательной деятельности недостаточно изучен.

В настоящее время в литературе представлено большое количество методических пособий и руководств по саморазвитию. Они содержат в себе некоторые советы по работе с информацией, рассказывают своим читателям о различных приемах для облегчения запоминания; средствах, активизирующих воображение, методах усвоения и анализа больших объемов материала. Данные вопросы изучались такими авторами, как Ф. Картел, М. Леви, М. Микалко, К. Рассел, М. Роуди, Эдвард де Боно и др. Невзирая на освещенность данной проблемы, целенаправленное использование различных психологических средств в работе с информацией на практике встречается редко.

Деятельность, по мнению А.Н. Леонтьева, – «это единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [9].

С.Л. Рубинштейн выделяет в понятии деятельность поведенческий аспект: «деятельность – это не внешнее делание, а позиция – по отношению к людям, к обществу, которую человек всем своим существом, в деятельности проявляющимся и формирующимся, утверждает. И особенно важным в мотивации деятельности является именно ее общественное содержание, точнее – выражающееся в его мотивах отношение человека к идеологии, к нормам права и нравственности» [12, с. 57].

Деятельность также понимают как «динамическую систему взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности» [1, с. 32].

Деятельность человека очень многообразна, далее мы будем рассматривать деятельность как познание.

В познавательной деятельности человек изучает окружающий мир, самого себя, процесс, происходящий в его психике.

Н.В. Дороднева считает, что «познавательная деятельность – это деятельность, в ходе которой учащиеся осознают воспринимаемые предметы и явления, уточняют представления о них, приводят их в связь с прежними представлениями, выделяют существенное в изучаемых предметах и устанавливают связь между ними» [5, с. 22].

* Работа выполнена под руководством Меркуловой О.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

М.И. Лисина делит виды познавательной деятельности на два класса: общие и специфические. Общими видами познавательной деятельности называют те виды, которые применяются при работе в разных областях. Например, умение контролировать выполнение деятельности, умение ее планировать. К общим относятся и все приёмы логического мышления (сравнение, обобщение, выведение следствий, выделение свойств, признаков предмета, приемы доказательства, классификации и др.). Эти приемы независимы от определенного материала, но выполняются с использованием каких-либо предметных знаний [10].

В работе В.В. Афанасьева отдельно описывается учебно-познавательная деятельность студента. «Учебно-познавательная деятельность студента (УПДС) – целенаправленное, управляемое извне или самостоятельно организованное взаимодействие студента с окружающей действительностью, направленное на решение учебных задач, формирующее познавательное и эмоционально-ценностное отношение к этой действительности, учебному предмету и будущей профессиональной деятельности». При этом УПДС, в широком понимании, рассматривается как один из видов познания, которое протекает на основе отражательно-преобразующей деятельности субъекта. И именно в этом процессе совершенствуется систематическое и последовательное формирование тех личностных качеств, которые подводят студентов к позиции сформировавшейся активной личности [5].

В структуре учебной деятельности Д.М. Гребневой выделяются когнитивная, ценностная и эмоциональная компоненты. Академическую успешность автор понимает как комплексную характеристику, выражающую учебные достижения в субъективно-личностном аспекте. Академическая успешность определяется представлениями самой личности об успехе, в той степени, насколько это является успехом для самой личности и ее ближайшего социального окружения [4].

М.Р. Шабалина считает, что академическая успешность представляет собой единое образование, которое состоит из деятельностно-практического, психологического и ментально-аксиологического компонентов. Достижение личностно значимых целей в учебной деятельности связано с деятельностно-практическим компонентом. Например, получение высокой отметки, формирование навыков работы с компьютером, интеллектуальное развитие. Психологический компонент содержит субъективное отношение обучающихся к результату и процессу учебной деятельности. Ценностное отношение к обучению и познанию характеризует ментально-аксиологический компонент академической успешности [13].

Таким образом, под академической успешностью понимается комплексная характеристика, которая представляет собой отражение учебных достижений в субъективно-личностном аспекте.

Также в нашей работе мы рассматриваем различные подходы к понятию «средство».

Употребление слова «средство» в психологической литературе неоднозначно. Наиболее широкое значение этого слова можно найти в работах С.Л. Рубинштейна: «Поскольку конечная цель деятельности достигается в целом ряде действий, результат каждого из этих действий, будучи по отношению к конечной цели средством, является вместе с тем для данного частного действия целью» [12, с. 53].

Понятие средства использовал Л.С. Выготский в исследованиях по изучению высших психических функций: «Примерами психологических орудий и их сложных систем могут служить язык, различные формы нумерации и счисления, мнемотехнические приспособления, алгебраическая символика, произведения искусства, письмо, схемы, диаграммы, карты, чертежи, всевозможные условные знаки и т. д.» [3, с. 51].

Согласно идеям Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, опосредствование выявляется уже на уровне операций. Например, необходимость лучшего запоминания материала приводит к оперированию знаками, символами. В этом случае опосредствование приобретает характер «вспомогательный»: оно служит другой деятельности — деятельности запоминания. Однако уже на данном уровне опосредствование не должно быть понято упрощенно. Поиск и применение «вспомогательных средств» содержат в себе регулятивную функцию. Указывая на необходимость различения понятий орудия и знака, Л.С. Выготский подчеркивал, что «знак ничего не меняет в объективной психологической опе-

рации, он есть средство для психологического воздействия на поведение свое или чужое, средство внутренней деятельности, направленное на овладение самим человеком. Знак направлен внутрь» [2, с. 78].

В работе Б.В. Зейгарник говорится, что уже на уровне «вспомогательного действия» процесс опосредствования носит регулирующий характер, что знак помогает человеку овладеть своим поведением и направить его сообразно своим целям, что овладение поведением представляет собой опосредствованный процесс. Опосредствуя свое поведение, человек получает возможность вырабатывать новые способы действия, активности, новые мотивы. Поведение человека становится более произвольным и осознанным [6].

Таким образом, мы рассматриваем психологическое средство как психическое орудие, которое, в отличие от орудий труда, изменяет не физический мир, а сознание оперирующего ими субъекта.

Мы выделяем наиболее важные, с нашей точки зрения, психологические средства познавательной деятельности: технология радиантного мышления или интеллект-карты, кластеры, инсерт, денотантный граф, эффективная лекция, различные мнемотехники и приемы воображения.

В предыдущем исследовании мы изучали средства активизации воображения студента в процессе консультирования. В ходе обсуждений обучающиеся предложили свои средства активизации воображения. Они предположили, что развивать воображение можно с помощью чтения книг, рисования и написания сочинений, участия в различных театральных кружках и придумывания сценариев для мероприятий [7].

В проведенном нами эмпирическом исследовании проверялась гипотеза о том, что частота и разнообразие использования психологических средств в познавательной деятельности студентов взаимосвязаны с их академической успешностью: более успешные в учебной деятельности студенты используют более вариативные средства. Выборку исследования составили студенты факультета психолого-педагогического и социального образования (всего 71 человек).

В исследовании решались следующие задачи: теоретически обосновать, разработать и реализовать программу эмпирического исследования специфики применения студентами психологических средств познавательной деятельности.

Для изучения успешности обучения был использован анкетный вопрос, в котором респондентам предлагалось определить успешность обучения по итогам последних 2–3-х сессий. Также для исследования самооценки обучения мы применяли опросник «Имплицитные теории» Двек-Смирнова, направленный на изучение житейских представлений о возможностях развития интеллекта, личностного роста в обучении. Из опросника возможно извлечение четырех показателей: 1) принятие имплицитной теории «наращиваемого» интеллекта; 2) принятие имплицитной теории «обогащаемой» личности; 3) принятие целей обучения; 4) самооценка обучения [8].

Нами была разработана методика для исследования применения психологических средств познавательной деятельности. Студентам предлагалось оценить частоту использования 10 описанных средств познавательной деятельности во время обучения в вузе («никогда», «иногда», «часто») в трех ситуациях: по заданию преподавателей; самостоятельно по своей инициативе в письменном виде и самостоятельно в умственном плане при восприятии и понимании информации.

В нашем эмпирическом исследовании мы также изучали, как студенты используют психологические средства при работе с новым материалом. Для этого испытуемым был предложен текст, после прочтения которого следовало выполнить несколько заданий, разработанных нами на основе теоретического анализа приемов работы с информацией. В завершении студентам предлагалось ответить на 4 вопроса по содержанию текста. При обработке результатов учитывался также характер вспомогательных записей и пометок во время ознакомления с текстом или работы над предложенными заданиями.

Анализ результатов позволил выявить психологические средства, которые используются студентами чаще остальных: выделение смысловых единиц текста, использование пометок и закладок в процессе чтения, а также обращение к различным словарям. Были обнаружены значимые корреляции меж-

ду показателями частоты использования средств в письменном и умственном видах и принятием целей обучения ($r=0,373$; $r=0,351$; $p\leq 0,01$). Мы установили связь между частотой использования средств в письменном виде и самооценкой обучения ($r=0,325$; $p\leq 0,01$). Получены значимые корреляции между показателями частоты самостоятельного применения студентами карт понятий в письменном виде и принятием целей обучения, его самооценкой ($r=0,422$; $r=0,427$; $p\leq 0,01$). Частоты использования по инициативе студентов в письменном и умственном видах такого средства, как деление информации на категории «новая», «известная», коррелируют с самооценкой обучения.

По результатам нашего исследования большинство студентов, испытывающих более или менее значительные сложности в обучении, не смогли составить или построить таблицы и схемы с учетом всех смысловых компонентов материала. Студенты, которые сдают сессии на «хорошо» и «отлично», сумели построить краткие и подробные таблицы, схемы, наполнив их содержанием различными примерами.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи успешности обучения и использования вариативных средств познавательной деятельности успешность оценивалась вопросом об успеваемости студентов за последние сессии и показателем самооценки обучения по методике «Имплицитные теории» Двек-Смирнова. При этом между группами студентов, по-разному оценивших свою успеваемость различия не были выявлены. Более существенные связи были обнаружены с показателем самооценки успешности обучения по методике Двек-Смирнова.

Было выявлено, что частоты применения различных психологических средств познавательной деятельности во время обучения в вузе связаны с такими показателями успешности, как принятие целей обучения и самооценка обучения. Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась.

Мы понимаем познавательную деятельность, основываясь на работах Н.В. Дородневой, как деятельность, в ходе которой учащиеся осознают воспринимаемые предметы и явления, уточняют представления о них, приводят их в связь с прежними представлениями, выделяют существенное в изучаемых предметах и устанавливают связь между ними.

Опираясь на работы Д.М. Гребнева и М.Р. Шабалиной о структуре академической успешности, мы рассматриваем академическую успешность как комплексную характеристику, которая имеет отражение учебных достижений в субъективно-личностном аспекте.

На основе идей Л.С. Выготского мы рассматриваем психологическое средство как психическое орудие, которое, в отличие от орудий труда, изменяет не физический мир, а сознание оперирующего им субъекта.

Анализ результатов позволил установить психологические средства, которые используются студентами чаще остальных. Это – выделение смысловых единиц текста, использование пометок и закладок в процессе чтения и обращение к словарям.

Были обнаружены значимые корреляции между показателями частоты использования студентами различных средств в письменном и умственном планах с одной стороны и самооценкой, принятием целей обучения с другой стороны.

Была подтверждена гипотеза о том, что частота и разнообразие использования психологических средств в познавательной деятельности студентов взаимосвязаны с их академической успешностью: более успешные в учебной деятельности студенты используют более вариативные средства.

Литература

1. Булатова Е.В. Развивать у учащихся интерес к знаниям и учению // Физика в школе. 1987. № 2. С. 82–83.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982.
4. Гребнева Д.М. Учебная успешность как процесс и результат педагогического взаимодействия // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 251–254.
5. Дороднева Н.В. Учебно-познавательная деятельность студента как творческий процесс: На материалах изучения английского языка на языковом факультете): дис. ... канд. пед. наук. Тобольск, 2005.
6. Зейгарник Б.В. Патология мышления. М., 1999.

7. Конубрикова Л.И. Средства активизации воображения студента в процессе консультирования // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2017. № 4. С. 71–75. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1502713465.pdf> (дата обращения: 01.08.2018).
8. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новотоцкая-Власова Е.В. Модификация опросника имплицитных теорий К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 106–120.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005.
10. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 18–35.
11. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. М.: Прайм-Евроник, 2010.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 2005.
13. Шабалина М.Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
14. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 2013.

LYUDMILA KONUBRIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE USAGE OF PSYCHOLOGICAL MEANS OF COGNITIVE ACTIVITY
BY STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The article deals with the results of the empirical research of students' usage of psychological means of cognitive activity, depending on academic success. It has been established that the frequency of the usage of various psychological tools during studying at a university are related to such indicators of success as the acceptance of goals and the self-evaluation of training.

Key words: *cognitive activity, psychological means, academic success, student, learning activity.*

УДК 159.9.07

А.И. ШЕСТЕРИКОВА
(art-master064@yandex.ru)

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

ДИНАМИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ МОЛОДЕЖИ*

*Рассматриваются теоретические аспекты активности жизненной позиции студенческой молодёжи.
Представлена психолого-педагогическая характеристика молодежи. Проанализирована
динамика изменения субъектных характеристик личности
в зависимости от курса.*

Ключевые слова: молодежь, активная жизненная позиция,
активность личности, личностные границы.

Тема специфики социализации современной молодежи сегодня активно обсуждается в научном сообществе. Молодость в социальном плане четко связана с набором социальных задач, ролей и статусов.

Специфический образ жизни, стиль поведения, культурные нормы и ценности – основные качества, определяющие молодежь как возрастную группу. В качестве поведенческих особенностей периода молодости выделяют спонтанность, непосредственность, нестандартность мышления [7].

Молодежь, включаясь в различные виды социально значимой деятельности, получает возможность существенно расширить сферу личностного общения, повысить уровень усвоения культуры и ценностей современного общества, а также сформировать нравственные качества личности.

Период молодости является переходным этапом от детства к взрослости. В течение этого периода меняется отношение к миру и самому себе. Именно этот возраст характеризуется зарождением значимых личностных структур (Л.И. Божович, 1979; Л.С. Выготский, 1984; М.Р. Гринзбург, 1994; И.В. Дубровина, 1983; Б.С. Круглов, 1983; Е.П. Авдеевская, 1993 и др.) [4, 11].

С.Л. Рубинштейн, характеризуя личность в период молодости, отмечает зависимость психических процессов от личности. По его мнению, период молодости является наиболее значимым для возникновения рефлексии как «ценностно-смыслового самоопределения», выбора «своего» способа жизнедеятельности [12].

Л.И. Божович в концепции развития личности выделяет в её структуре «внутреннюю позицию личности» или её направленность в качестве основополагающего признака. Ведущая сфера, по мнению Л.И. Божович, – мотивационная, связанная с поиском своего места в жизни, формированием мировоззрения и его влиянием на познавательную деятельность, самосознанием и моральным сознанием [3].

А.Н. Леонтьев полагает, что развитие личности является процессом взаимодействия множества деятельностей, вступающих между собой в иерархические отношения. В процессе её становления личностные смыслы образуют взаимосвязи и выстраиваются в связную систему [9].

В психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная деятельность. Ведущие мотивы этой деятельности связаны с подготовкой к самостоятельной жизни, с последующим образованием и самообразованием [11].

И.М. Хиль в структуре жизненной позиции выделяет следующие элементы:

1. знание (как процесс отражения в сознании молодого поколения объективных интересов и потребностей общества);
2. направленность личности (интегрированная в ценностную систему человека внутренняя мотивация, побуждающая его к активным действиям).

Одновременно с этим, поведение личности будет контролироваться её ценностными ориентациями. Ценностные ориентации во многом определяют поведенческие установки личности и жизненные

* Работа выполнена под руководством Шамяникова Р.М., доктора психологических наук, профессора кафедры социальной психологии образования и развития ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского».

сценарии, т. к. в процессе развития человек более избирательно воспринимает ценности, транслируемые обществом, выбирая наиболее соответствующие направленности его личности.

3. действия по реализации целей и задач, вытекающих из социального статуса личности [15].

Приведенная структура описывает основные, самые важные характеристики активности жизненной позиции современного молодого человека.

В проведенном нами исследовании участвовали представители 1–4-го курсов Саратовского государственного университета и Саратовского государственного технического университета (65 человек).

Выбор студенческой молодежи в качестве эмпирической базы исследования был обусловлен рядом обстоятельств.

В первую очередь, это было связано с тем, что студенческая молодежь обладает переходным статусом от «школы» к «взрослой» жизни. Именно на этом этапе появляются наиболее широкие возможности проявления своей активности в разных сферах жизни. Следует отметить, что молодые люди в возрасте от 18 до 22 лет уже обладают достаточным уровнем осознанности, чтобы понимать свои желания, контролировать направления своей активности, и способны оценивать последствия своей деятельности. Молодежь не зажата социальными рамками и стереотипами по сравнению с более старшими людьми и имеет возможность действовать нестандартно. Изучение характера и уровня активности современной молодежи, их ценностных ориентаций поможет улучшить представление об индивидуальных психологических особенностях современной молодежи. Полученные в результате исследования данные о процессе становления активной жизненной позиции молодежи и основных факторах, влияющих на этот процесс, позволят расширить круг знаний в области развития личности и её активности, характерных для данного возрастного этапа.

Нами было проведено исследование эмоционально-волевой сферы студенческой молодежи с помощью методики М.В. Чумакова «Волевые качества личности» [16].

Полученные результаты по 9 шкалам мы подвергли сравнительному анализу с целью изучения прироста показателей субъектных характеристик личности в зависимости от курса. Нами была выявлена динамика изменения показателей 1–2, 2–3, 3–4-го курсов.

Литературные данные позволили предположить, что уровень субъектных характеристик личности имеет положительную динамику от курса к курсу.

Основными волевыми качествами личности являются: ответственность, инициативность, решительность, самостоятельность, выдержка, настойчивость, энергичность, внимательность, целеустремленность (см. табл.).

Прирост показателей субъектных характеристик личности (%)

№ п/п	Волевые качества личности	1-2 курс	2-3 курс	3-4 курс
1.	Ответственность	16,20%	-12,44%	-0,65%
2.	Инициативность	16,10%	-26,87%	24,31%
3.	Решительность	5,72%	-24,00%	-1,32%
4.	Самостоятельность	-11,88%	4,86%	25,04%
5.	Выдержка	5,98%	-15,38%	19,13%
6.	Настойчивость	16,39%	-24,43%	13,53%
7.	Энергичность	27,00%	-26,30%	26,30%
8.	Внимательность	27,91%	-20,81%	15,87%
9.	Целеустремленность	13,77%	-15,35%	4,26%

Преобладающими качествами личности студентов 1-го курса являются внимательность, энергичность, ответственность и инициативность.

В период обучения на 2–3-м курсе наибольшую отрицательную тенденцию приобретают показатели инициативности, энергичности, настойчивости.

Для молодежи, обучающейся на 3–4-м курсе, вновь характерен высокий уровень энергичности, инициативности и самостоятельности.

Общей тенденцией является снижение уровня волевых качеств личности в период обучения на 2–3-м курсе. Это говорит не просто о снижении уровня волевых (субъектных) характеристик личности студента, а, скорее, о ценностном кризисе. Данный результат согласуется с данными исследователей психологии развития. В частности, Е.Ф. Рыбалко выявила общий спад ряда характеристик личности на 2–3-м курсах, что было интерпретировано ею как период нормативного кризиса, обуславливающегося рассогласованием между жизненными планами человека и объективной возможностью реализации задуманного, что приводит к пересмотру ценностей [13].

Особый интерес представляет динамика изменения уровня самостоятельности. Это – единственный показатель, который в течение всего периода обучения имеет устойчивый рост. Безусловно, источником развития самостоятельности личности является жизненный опыт.

Самостоятельность важна и с точки зрения активности жизненной позиции молодежи. Как было оговорено выше, активная жизненная позиция предполагает, в первую очередь, наличие позиции, собственного мнения, стойкого внутреннего убеждения в необходимости движения к цели.

В педагогической литературе самостоятельность включает в себя способности постановки конкретной цели, настойчивость в достижении цели собственными силами, умение действовать осознанно и инициативно, а также навык быстрой адаптации к изменениям среды и принятия оригинального и нестандартного решения.

В.Ф. Торосян выделяет несколько уровней самостоятельности студентов [14]:

Первый уровень – репродуктивный. Основным видом деятельности является воспроизводящая самостоятельность, характеризующаяся наличием теоретических знаний, соответствующих низкой ступени усвоения, а также навыком переноса и применения знаний в аналогичной ситуации.

Второй уровень представляет реконструктивно-вариативная самостоятельность, характеризующаяся наличием опорных знаний, которые молодой человек может воспроизвести с помощью наводящих вопросов. Здесь проявляется перенос усвоенных знаний и навыков в несколько измененную ситуацию.

Третий уровень соответствует частично-поисковой самостоятельности. На этом уровне к уже имеющимся навыкам добавляется способность самостоятельно воспроизводить полученные ранее знания и даже перенести свои способы деятельности в новые условия.

Четвертый уровень – творческая самостоятельность. Она характеризуется глубоким теоретическим осмыслением полученных знаний, которые обучающийся может актуализировать в случае необходимости, а также умением найти неординарный подход к решению поставленной задачи и осуществить его.

Деятельность, соответствующая четвертому уровню, приобретает поисковый характер, который реализуется в навыке постановки вопроса и поиска ответа на него, в способности учитывать все факторы существующей проблемы и находить наиболее приемлемый, рациональный, взвешенный путь ее решения.

Таким образом, самостоятельность – одна из ключевых волевых качеств личности, опираясь на которую, студенческая молодежь может увеличить уровень своей активности и приобрести ценный жизненный опыт.

Литература

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы / под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1974, Вып. 2, С. 3–15.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: Психолог. Психопедагог. Психоисторик. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
4. Выготский Л.С. Психология. М.: Апрель экспресс: ЭКСМО-Пресс, 2000.
5. Гегер А.Э. Выявление индивидуальных и групповых ценностей в группе молодёжи. Релевантные методические решения // Социологические исследования, 2010. № 1. С. 132–141.

6. Герцен С.М. Динамика ценностных ориентаций молодежи в изменяющейся России: межпоколенный подход: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Тюмень, 2012.
7. Курешева О.В. Психологическая характеристика молодёжи как возрастной группы // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2014. № 1. С. 67–75.
8. Лавринович Т.М. Особенности ценностно-мотивационной сферы личности будущих психологов на разных этапах процесса их профессионализации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 27–36.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.
10. Маркин В.Н. Жизненная позиция личности. Идеологический и социально-психологический аспекты. М.: Мысль, 1989.
11. Мавлютина Т.В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте // Омский научный вестник. 2014. № 2(126). С. 129–133.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
13. Рыбалко Е.Ф. Динамика основных характеристик человека в различные периоды его зрелости / Основы общей и прикладной акмеологии. М., 1995.
14. Торосян В.Ф. Формирование познавательной самостоятельности студентов: На примере интегрированной системы «завод-вуз»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2006.
15. Хиль И.М. Правовое сознание, социальная роль и активная жизненная позиция молодежи // Юридический вестник Кубанского государственного университета. 2012. № 2(11). С. 15–17.
16. Чумаков М.В. Развитие эмоционально-волевой сферы личности: учеб. пособие. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2012.

ANASTASIYA SHESTERIKOVA
Saratov State University

**DYNAMICS OF STUDENTS' INDEPENDENCE IN THE CONTEXT
OF THE RESEARCH OF THE ACTIVE ATTITUDE
TO LIFE OF YOUTH**

The article deals with the theoretical aspects of the active attitude to life of students. The psychological and pedagogical characteristics of youth are presented. The dynamics of the subjective personality characteristics change depending on the course is analyzed.

Key words: *youth, active attitude to life, person's proactive attitude, personal borders.*

УДК 316.6

С.О. ШИНДРЯЕВ
(ser.sindr@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ
РЕПЕРТУАРНОГО ТЕСТА РОЛЕВЫХ КОНСТРУКТОВ***

*Рассмотрены проблемы реализации успешного взаимодействия субъектов инклюзивного образования.
Отражён опыт применения репертуарного теста ролевых конструктов Дж. Келли с целью
выявления представлений о взаимодействии педагогов инклюзивного образования
и родителей, воспитывающих детей с ограниченными
возможностями здоровья.*

Ключевые слова: инклюзивное образование, взаимодействие,
конструкт, родители, педагоги, ОВЗ.

Инклюзивное образование является передовой системой обучения, необходимой детям, имеющим определенные особенности в развитии и здоровье. Инклюзивное образование описано в Федеральном законе «Об образовании Российской Федерации». Суть инклюзии состоит в том, что все дети имеют равный доступ к образованию, причём это не зависит от их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Инклюзивное образование детей охватывает глубокие аспекты современного развития школы. В данном процессе важную роль играет право ребенка на образование, в соответствии с чем создается особая среда, максимально адаптированная под конкретные особенности обучающихся [4].

Сама идея совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с их сверстниками без таких ограничений для отечественной педагогики и психологии не является новой. О том, что детей с отклонениями развития можно и нужно обучать в массовых образовательных учреждениях писал еще в 20-е годы прошлого века Л.С. Выготский: «Специальная (коррекционная) школа создает систематический отрыв от нормальной среды, изолирует аномального ребенка и помещает его в узкий, замкнутый мирок, где всё приспособлено к дефекту <...> Эта искусственная среда не имеет ничего общего с тем нормальным миром, в котором ему придется жить. Специальная школа по своей природе антисоциальна и воспитывает антисоциальность. Надо думать не о том, чтобы как можно раньше изолировать и выделять аномальных детей из жизни, а о том, как раньше и теснее вводить их в жизнь» [1, с. 76]. Таким образом, Л.С. Выготский одним из первых в отечественной психологии отметил факт необходимости реализации инклюзивного подхода в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Однако анализ существующей практики внедрения инклюзивного образования позволяет сделать вывод о том, что процесс обучения детей с ОВЗ совместно с нормативно развивающимися сверстниками претерпевает множество затруднений. Причина может быть связана с историческими процессами развития образования в нашей стране. Когда весь мир начал реализовывать интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (60-е годы XX в.), в нашей стране практиковалось изолированное обучение [5].

Следует отметить, что инклюзивная форма обучения не так давно начала внедряться в российскую систему образования, поэтому многие аспекты данного процесса еще мало изучены. Внедрение в образовательную практику Российской Федерации возможностей для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья требуют переосмысления актуальных форм и содержания взаимодействий в системе образования. Ведь успешное обучение и социализация ребёнка с ОВЗ в общеобразовательной школе зависит, прежде всего, от того,

* Работа выполнена под руководством Крицкого А.Г., кандидата психологических наук, профессора кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

как складывается взаимодействие взрослых в этом процессе [2]. Только при условии равноправного партнерства педагогов и родителей возможна эффективная реализация инклюзивного образовательного процесса.

Цель исследования заключается в выявлении различий в представлениях о взаимодействии, способных вызвать разногласия между педагогами и родителями в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования:

1. Выбор оптимального метода по исследованию представлений о взаимодействии субъектов инклюзивного образования.
2. Актуализация возможности использования репертуарного теста ролевых конструктов в системе взаимодействия «педагог-родитель».
3. Выявление личностных конструктов в системе взаимодействия «педагог-родитель».
4. Анализ представлений педагогов инклюзивного образования и родителей детей с ОВЗ.

Для решения эмпирических задач в качестве инструмента был избран психосемантический метод. Психосемантика направлена на реконструкцию индивидуальной системы значений, через призму которой происходит восприятие субъектом мира, других людей, себя.

В логике психосемантического подхода был выбран метод: «Репертуарный тест ролевых конструктов», который был использован в специфической системе отношений инклюзивного образования «педагог-родитель».

Важнейший аспект теории личностных конструктов Дж. Келли раскрывает сущность отношений между людьми и их конструктивными системами. Это отражено в выводе о содружестве, уточняющем необходимые условия эффективных межличностных отношений: «Один человек может играть роль в социальном процессе, включающем другого человека, в той мере, в какой первый анализирует интерпретационные процессы второго» [6, с. 95]. Данным выводом Дж. Келли подчеркивает, что социальные взаимодействия состоят, прежде всего, из попыток одного человека понять, как другой человек осознает окружающую действительность [3].

Таким образом, нами была определена методика, оптимальная для исследования представлений о взаимодействии педагогов и родителей в практике инклюзивного образования.

На первом этапе нашего исследования мы провели тестирование с целью выявления конструктов педагогов и родителей, учитывая, что конструкты и элементы должны находиться в диапазоне пригодности исследуемого феномена.

Выбранные элементы, связанные с представлением о педагоге:

- является профессионалом в области инклюзивного образовательного процесса;
- не справляется с условиями инклюзивного образования;
- успешно реализует взаимодействие с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ;
- не реализует взаимодействие с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ.

Один из важнейших аспектов в процессе реализации репертуарного теста ролевых конструктов состоит в том, чтобы правильно оценить тот факт, что при широком спектре исследовательских возможностей решетки каждое конкретное применение требует четкого определения цели. В данном исследовании определение цели прошло с помощью двух предваряющих вопросов, вложенных в основной вопрос, направленный на выявление конструкта. Квалифицирующие вопросы и уточнения почти всегда формулировались в обобщённом виде (например «если говорить о ...», «с точки зрения...»). Данные вопросы позволили уйти от внушения собственных конструктов в процессе исследования.

Конечным результатом анкетирования явилась модель конструктов, которые субъекты инклюзивного образования используют для интерпретирования своей социальной действительности. Система конструктов являлась не беспорядочным сочетанием различных восприятий, а имела иерархическое строение.

Следует отметить, что родители, чьи дети обучаются в условиях инклюзивного образования, с трудом выделяли конструкты относительно деятельности учителей. По итогу опроса у 10 родите-

лей было выявлено 13 личностных конструктов. Чаще всего родители акцентировали своё внимание на конструкты «Эмпатия к родителям и детям с ОВЗ» – «Формальное отношение к родителям и детям с ОВЗ». Из 100% опрошенных 67% родителей отметили данный конструкт (см. рис. 1).

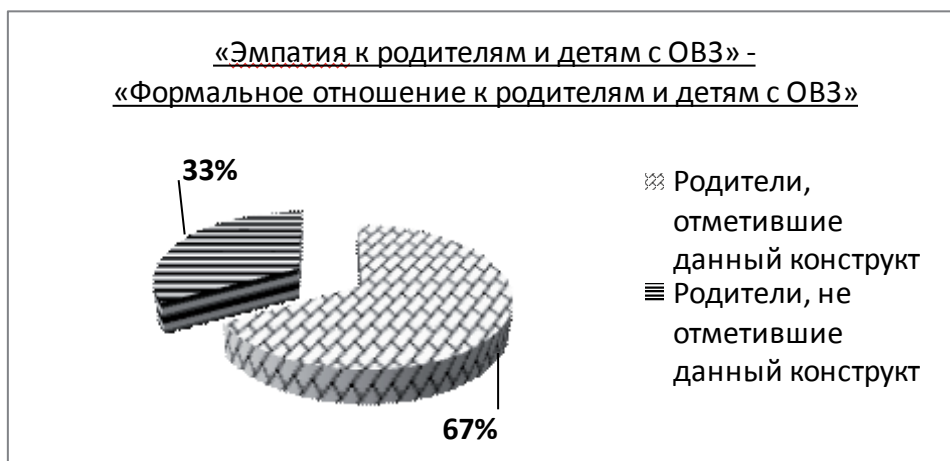


Рис. 1. Ключевой конструкт родителей детей с ОВЗ

В то же время, по итогу опроса у 15 педагогов, реализующих инклюзивное образование, было выявлено 23 личностных конструкта. Особое внимание учителя инклюзивного образования уделяли конструктам «консерватор» – «новатор». Из 100% опрошенных у 72% учителей был выявлен данный конструкт (см. рис. 2).



Рис. 2. Ключевой конструкт педагогов инклюзивно образования

В итоге проведения репертуарного теста ролевых конструктов можно сделать вывод о том, что восприятие ключевых особенностей деятельности в рамках инклюзивного образования сильно различаются у педагогов и родителей. Учителя рассматривают преимущественно профессиональные аспекты инклюзивного образования и не всегда готовы идти на личностный контакт, отклоняясь от рабочего процесса. В свою очередь родители чаще всего обращают внимание на личный контакт педагога с родителями и детьми, а также на необходимость более гибкой реализации образовательного процесса со стороны педагога (см. табл.).

Различие в представлениях относительно взаимодействия

Критерии	Конструкты	
	Родители	Педагоги
Реализация образовательного процесса	Учёт мнения родителей относительно образовательной деятельности детей с ОВЗ	Самостоятельная разработка программ обучения детей с ОВЗ
Эмпатия	Понимание личных проблем	Работа только в рамках образовательного процесса
Реализация взаимодействия	Личное взаимодействие с родителями.	Взаимодействие с родителями только через классного руководителя.

Проведенное исследование позволило найти проблемные места, способные вызывать разногласия между педагогами и родителями, помогло выявить сходства и различия в представлении о деятельности учителей с разных точек зрения и обозначить качества педагогов, которые, при определенных условиях, могут стать конструктивными или деструктивными в процессе взаимодействия с родителями. Опыт применения репертуарного теста ролевых конструктов в определенной мере может содействовать выявлению сходства и различия в представлении педагогов и родителей относительно их взаимодействия. Вместе с тем, результаты научного изыскания породили ряд вопросов, ответы на которые мы планируем получить в дальнейших исследованиях. В частности, на основании полученных конструктов была составлена анкета «Типичный и идеальный учитель», с помощью которой планируется провести сравнительный анализ представлений о взаимодействии у субъектов общеобразовательных школ и школ, реализующих инклюзивное образование.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 5. // Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983.
2. Зыкова Н.В. Взаимодействие семьи и школы при обучении детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 20. С. 35–38. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56322.htm> (дата обращения: 01.08.2018).
3. Корнеева Е.Е. Тест личностных конструктов: методы изучения личности в социальной психологии. Ярославль: ЯрГУ, 2010.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 06.05.2014). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.08.2018).
5. Шиндряев С.О. Диагностика представлений родителей об успешном взаимодействии с педагогом инклюзивного образования // Теория и практика современной науки. 2017. № 10. С. 306–308.
6. Kelly G.A. The psychology of personal constructs. New York: Norton, 1955.

SERGEY SHINDRYAEV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

UNCOVERING THE INCONSISTENCIES IN THE PROCESS OF THE SUBJECTS' OF INCLUSIVE EDUCATION INTERACTION: THE POSSIBILITIES OF THE IMPLICATION OF THE REPERTOIRE TEST OF ROLE CONSTRUCTS

The article deals with the implementation's problems of successful interaction of the subjects of inclusive education. The experience of the implication of the repertoire test of role construct by George Kelly aimed at uncovering the introductions of the interaction of the teachers of inclusive education and parents, bringing up children with health limitations, is reflected.

Key words: *inclusive education, interaction, construct, parents, teachers, health limitations.*

УДК 159.954

Е.С. ШИНДРЯЕВА

(elenafilina71094@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДИК ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ
РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В СОВРЕМЕННЫХ
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ
(на примере воображения)***

Рассматриваются теоретические основания разработки инструмента для диагностики и развития воображения в дошкольном возрасте. Представлено описание разработанного средства, а также результаты апробации.

Ключевые слова: *высшие психические функции, воображение, дошкольный возраст.*

Зачастую на этапах разработки инструмента для исследования мышления, памяти, внимания, воображения возникают трудности: «Каким должен быть инструмент? На что обратить внимание при создании авторского средства? Что именно этот инструмент измеряет? Развитию чего способствует?».

Исследователи отмечают, что при разработке способов изучения данных высших психических функций должны быть соблюдены некоторые условия, отвечающие процессу развития конкретной высшей психической функции.

Составление нового средства, очевидно, должно опираться на основополагающую концепцию развития данной функции.

Основатель культурно-исторической теории Л.С. Выготский выделяет две линии развития психических функций: натуральное и культурное. Натуральные, т. е. низшие психические функции, есть у человека с рождения. Высшие же психические функции появляются в процессе культурного развития человека и характеризуются произвольностью, социальностью, опосредованностью.

В процессе формирования высших психических функций огромное значение имеет взаимодействие с окружающими людьми. Высшие психические функции по своей природе являются социальными. Как пишет Л.С. Выготский, с помощью механизма интериоризации осуществляется перенос социальных форм поведения во внутренний план.

Воображение, как высшая психическая функция, также возникает во внешнем плане. Согласно С.Л. Рубинштейну, воображение, являясь особой формой психики, способствует преобразованию действительности, созданию нового и имеется только у человека.

На взаимовлияние игры и воображения указывают многие исследователи (Л.С. Выготский, А.Н. Веракса, О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцев, Д.Б. Эльконин, и др.).

В.Т. Кудрявцев отмечает, что огромное значение в развитии воображения имеет детская игра, которая способствует не только созданию новых образов, но и развитию умения смотреть на мир «глазами другого человека» [2, с. 33].

Вхождение в образ другого человека, героя, персонажа говорит о работе воображения. Игра как средство позволяет создать условия для формирования данной высшей психической функции. В дошкольном возрасте игра, являясь ведущей деятельностью, содержит в себе отношения между детьми и опосредована огромным количеством предметов, в том числе предметами-заместителями.

Нельзя не упомянуть о том, что дошкольный возраст является сензитивным к развитию воображения. Особый интерес к несуществующим в реальности объектам проявляется у детей в возрасте 3-х лет [4].

В возрасте 4–5 лет дети начинают усваивать социальные нормы, вследствие этого у них снижается продуктивное воображение. Начиная с 6–7 лет первостепенное место занимает самостоятельное придумывание, обеспечивающее уникальность и оригинальность продуктов деятельности.

* Работа выполнена под руководством Меркуловой Е.С., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

И.И. Чицова отмечает, что для развития воображения в дошкольном возрасте, необходимы стимулы-средства. Дети 5–7 лет способны планировать воплощение замысла [3].

Таким образом, на основе вышеописанных положений можно сформулировать некоторые характеристики, которыми должен обладать инструмент для диагностики и развития высшей психической функции, в частности, воображения:

- соответствие возрасту детей;
- ориентация на склонности и интересы данной категории детей;
- возможность применения в процессе ведущей деятельности дошкольника – игры;
- использование стимулов-средств;
- возможность исследования развития воображения в условиях группового взаимодействия;
- возможность принятия ребенком разных образов;
- возможность изучения процесса развития;
- возможность диагностики и развития нескольких форм воображения.

Выбирая средство для развития воображения дошкольников, мы постарались учесть все вышеописанные требования, и, конечно, основывались на том, что игра, являясь ведущей деятельностью, несет в себе огромный ресурс и будет способствовать развитию умения удерживать одновременно реальную и идеальную ситуации, примерять на себя образ другого человека, а также продумыванию нового внешнего вида героя. Игра, как упоминалось ранее, также осуществляется в условиях группового взаимодействия, что важно для развития воображения.

Игра может быть использована и как диагностический инструмент, и как средство для развития воображения.

Разработанная игра относится к типу настольных игр («ходилка») и является авторской разработкой с применением изображений известных персонажей мультфильмов и сказок.

Маршрут в игре состоит из 25 возможных ходов. На каждом этапе ребенка встречает какой-либо мультперсонаж или герой сказки, подобранные с учетом целевой аудитории – современных детей старшего дошкольного возраста. Ребенку, чтобы пойти дальше, необходимо выполнить задание, которое предлагает данный герой. Каждое задание направлено на развитие воображения и определённых способностей ребёнка в соответствии с имеющимися талантами.

Для бросания игрового кубика предусмотрена специально сконструированная коробка – башня, обшитая сверху фетровым материалом. Внутри башни располагаются полочки под наклоном для перекачивания кубика сверху башни к низу.

Цель всех заданий – способствовать развитию воображения (придумыванию оригинальных вариантов ответов). Задания разработаны таким образом, чтобы не было однозначных ответов на тот или иной вопрос, что делает игру пригодной для многократного использования.

В игре встречается три группы заданий: задания, направленные на решение проблемных ситуаций; задания, направленные на создание новых историй; задания, связанные с придумыванием нового предмета, детали и т. д.

Развивающие возможности игры:

1) развитие воображения:

- произвольное воображение (преднамеренное создание образов, зависящее от конкретной задачи, поставленной перед дошкольником);
- воссоздающее воображение (ребенок дошкольного возраста на основе одного лишь описания должен представить то, чего он никогда не видел);
- творческое воображение (характеризуется созданием новых образов, в которых отображается действительность, пропущенная через призму личного восприятия дошкольника).

2) развитие вариативности мышления (показателями развития вариативности мышления являются его продуктивность, самостоятельность, оригинальность, рациональность);

3) развитие способности находить оригинальный способ действия;

- 4) развитие умения смотреть на мир глазами другого;
- 5) развитие сотрудничества в детской группе;
- 6) развитие игровой деятельности по правилам;
- 7) развитие способности придумывать сюжетную историю.

Нами также был разработан второй вариант игры – с применением средств информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Соблюдая очередность, дети бросают игральный кубик. Выпавшее количество очков обозначает количество шагов, которые необходимо сделать ребенку на игровом поле.

Оказавшись на кружочке с определенной цифрой и определенным мультперсонажем, необходимо обратиться к компьютеру, на котором открыта разработанная программа. Программа включает в себя анимированные изображения мультипликационных персонажей, имеющих звуковое сопровождение. При переходе по гиперссылке участник игры «встречается» с героем, который предлагает выполнить задание.

Проведение развивающей работы осуществляется в несколько этапов. Цель начального этапа – знакомство с правилами игры, формирование умения самостоятельно, произвольно придумывать оригинальные варианты решений, «смотреть на мир глазами другого» (педагог-психолог выступает носителем правил, побуждающим к придумыванию новых идей).

Цель последующих этапов – отработка умения самостоятельно продуцировать новые варианты ответов, при этом обучая нового игрока этому же умению.

Показателем эффективности игры является наличие установки ребенка на придумывание оригинального решения и постоянное обращение к данной установке при контроле действий нового игрока.

В роли нового игрока в каждой группе выступает взрослый – педагог дошкольного учреждения. Для качественного анализа хода и результатов первого этапа были выделены следующие критерии:

- 1) новизна ответов;
- 2) наличие собственных ответов на задания;
- 3) особенности решения заданий разного вида (решение проблемных ситуаций, решение заданий на придумывание продолжения истории, новой детали или предмета);
- 4) особенности взаимодействия во время игры:
 - участие в обсуждении заданий, выполняемых другими игроками,
 - желание предлагать свои варианты ответов не только во время своего хода, но и во время ходов других игроков.

Данная игра была апробирована на выборке (21 ребенок старшего дошкольного возраста). После осуществления развивающих занятий значительно сократилось количество детей, затрудняющихся отвечать на вопросы игры. Важно также отметить, что в отличие от первого этапа, на втором этапе дети не использовали перенос из других мультфильмов, фильмов или игр, они придумывали свои собственные варианты решений заданий, детям успешнее удавалось занимать позицию героя. Многие варианты ответов были оригинальными. Причем на последнем этапе практически не было детей, осуществляющих повтор ответа за другими участниками (в отличие от первого этапа).

Важным открытием для нас также было то, что включение в развивающий процесс средств ИКТ влияет на эффективность развивающей работы: в группах с использованием средств ИКТ продуктивность работы (сочинение истории), новизна ответов, развивающий эффект (динамика способности превращать задачу на выбор в задачу на преобразование) оказались ниже, чем в группах, в которых использовалась настольная игра без применения средств ИКТ.

Несмотря на внешнюю привлекательность занятий с применением средств ИКТ, можно говорить о тенденции к снижению развивающего эффекта. Использование же настольной игры без применения средств ИКТ на игровых занятиях способствовало развитию способности превращать задачу на выбор в задачу на преобразование, что является важной особенностью воображения.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967.
2. Кудрявцев В.Т. Игра и развитие воображения ребенка с позиций культурно-исторической психологии // Современное дошкольное образование. 2011. № 1. С. 32–43.
3. Чиждва И.И. Развитие воображения дошкольников в процессе сочинения сказок // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 20–23 января 2014 г.). СПб: Реноме, 2014. С. 65–68.
4. Чурбанова С.М. О развитии творческих возможностей ребенка в ранние периоды жизни (к 25-летию Центра эстетического воспитания детей «Золотой петушок») // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 4. С. 56–59.

ELENA SHINDRYAEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**ISSUE OF THE RESEARCH METHODS' FORMATION FOR STUDYING
THE DEVELOPMENT OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS
IN CURRENT SOCIAL AND CULTURAL CONDITIONS
(based on imagination)**

The article deals with the theoretical foundation of the development of the tools for the diagnostics and development of imagination at preschool age. The description of the developed means and the results of approbation is presented.

Key words: *higher mental functions, imagination, preschool age.*