Молодежная наука: тенденции развития

Елец - 2017

Учредитель: *Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1).*

Электронный журнал «Молодёжная наука: тенденции развития» 2017. № 4. ISSN: (online)

E-journal «Youth Science: Tendencies of Development» 2017, no. 4. ISSN: (online)

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Мезинов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Ответственный секретарь: Меренкова Вера Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Технический редактор: Комлик Любовь Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Состав редакционной коллегии:

Барышева Тамара Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка института детства ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»

Кудрявцева Елена Алексеевна – зав. кафедрой педагогики и современных образовательных технологий Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», доктор педагогических наук, профессор

Подымова Людмила Степановна – зав. кафедрой психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», доктор педагогических наук, профессор

Подымов Николай Анатольевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Яковлева Елена Викторовна – заместитель директора института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» по учебно-методической работе, зав. кафедрой начального образования, доктор педагогических наук, профессор

Бакаева Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Карпачева Ирина Анатольевна – директор института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики

Кондакова Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Ельникова Оксана Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Фаустова Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Шатохин Александр Алексеевич – проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный аграрный университет», кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и методики профессионального обучения

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретические исследования

Газимагомедов А.А. Адаптация студентов-первокурсников к образовательной среде вуза: к вопросу об определении сущности понятия …… 6

Заводовская Д.А., Федорук А.С. Обзор работ по детской толерантности……. 11

Эмпирические исследования

Волченкова А.А. Толерантность как системное качество личности школьника в контексте инклюзивного образования …….…… 16

Захарова Д.Н. Детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с особенностями развития (повышенная чувствительность)…... 25

Илюкович Т.П. Влияние компьютерных игр на социальную адаптацию младших школьников …….……... 34

Никотина Т.А. Влияние экстраверсии и интроверсии на построение межличностных отношений в юношеском возрасте …….. 47

Прикладные исследования

Лебедева Н.В. Дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы: проблемы и пути решения …….. 54

Шалеева Л.В. Проектирование системы ознакомления дошкольников с ОВЗ с достопримечательностями города Ельца…….. 61

Шумская Ю.В. Рейтинговая система оценивания деятельности учителя как способ повышения качества образования ……. 68

Сведения об авторах…….…… 73

CONTENT

Theoretical research

Gazimagomedov A. Adaptation of first-year students or educational environment of the university: to the question of defining the essence of the concept … 6
Zavodovskaya D., Fedoruk A. Review of the literature on children's tolerance…….. 11

Empirical research

Volchenkova A. Tolerance as a system quality of the personality schoolchild in the context of inclusive education ……..……..……. 16
Zakharova D. Parents-children relationships in the families bringing up children with special developmental needs (hypersensibility)…….…….. 55
Ilyukovich T. Impact of computer games on social adaptation of junior schoolchildren …….…….…… 34
Nicotina T. The influence of introversion and extraversion on the construction of interpersonal relations in adolescence …….. 47

Applied research

Lebedeva N. Additional professional education of specialists of social sphere: problems and solutions…… 54
Shaleeva L. The design of the system familiarize preschoolers with disabilities with the sights the city of Yelets.....…… 61
Shumskaya J. Rating system of evaluation activities of the teacher as a way to improve the quality of education ……..… 68

Information about the authors…….…….….….. 73

УДК 378

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА: К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ

А.А. Газимагомедов

Резюме. *Актуальность проблемы адаптации первокурсников к образовательной среде вуза (академическая адаптация) обусловлена современными требованиями к качеству подготовки выпускников высших учебных заведений, достижение которого возможно лишь в процессе осуществления обучающимися эффективной образовательной деятельности. В статье рассматриваются подходы к определению сущности понятия «адаптация студентов к образовательной среде вуза (образовательному процессу вуза)» в современных отечественных педагогических исследованиях. Анализ работ отечественных авторов позволил установить особенности процесса адаптации студентов к образовательной среде вуза, значимые для определения его сущности; во-первых, адаптация – это приспособление студента к новым, изменившимся нормам и требованиям, к новым условиям осуществления различных видов деятельности, аккумулированных в образовательной среде вуза; во-вторых, адаптация студента определяется его адаптационными способностями – личностными особенностями, уровнем развития, мобильностью и умениями действовать в конкретной ситуации; в-третьих, она органично связана с адаптацией академической группы в целом и установлением внутригрупповых отношений; в-четвертых, процесс адаптации первокурсников носит поэтапный характер и успешность его протекания обусловлена комплексом специально созданных условий протекания процесса. На основе выявленных специфических характеристик (особенностей) процесса адаптации студентов предлагается авторская точка зрения на понимание сущности данного процесса как гармонизации взаимодействия обучающегося с образовательной средой с целью его приспособления к изменяющимся нормам, требованиям и условиям жизнедеятельности с учетом его адаптационных способностей, с одной стороны, и потенциальных возможностей самой образовательной среды – с другой.*

Ключевые слова: *адаптация, адаптация студентов, академическая адаптация*

ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS OR EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY: TO THE QUESTION OF DEFINING THE ESSENCE OF THE CONCEPT

A. Gazimagomedov

Resume. *Relevance of the problem about adaptation of first-year students to the educational environment of the university(academic adaptation)is conditioned by modern*

requirements to the quality of training graduates of higher educational institutions the achievement of which is possible only in the implementation process of effective educational activities by the students. In the article approaches to definition of essence of concept "adaptation of students to the educational environment of the University(educational process of the university) in modern domestic pedagogical research. The analysis of the works of domestic authors made it possible to establish the features of the process of students' adaptation to the educational environment of the university, significant for determining its essence; At first, adaptation is the students adaptation to new changed standards and requirements, new conditions for the implementation of various activities accumulated in the educational environment of the university;Secondly adaptation of the student is determined by his adaptive abilities - personal characteristics, level of development, mobility and ability to act in a specific situation; third it is organically connected with the adaptation of the academic group as a whole and the establishment of intra-group relations. Fourth the process of adaptation of first-year students is of a phased nature and the success of its course is determined by a set of specially created conditions for the process. On the basis of the specific characteristics(features) that we reseived of the process of students adaptations the author suggests the understanding of the essence of this process as the harmonization of interaction between the learner and the educational environment with the aim of its adaptation to changing norms, requirements and conditions of life activity, taking into account its adaptive abilities, one side and the potential of the educational environment itself, on the other.

Keywords: *adaptation, students adaptation, academic adaptation*

В современных социокультурных условиях эффективность и качество подготовки выпускников высших учебных заведений обусловлены комплексом условий и требований: содержательных, организационно-педагогических, технологических, кадровых, материально-технических и пр. Вместе с тем успешность процесса обучения студентов, овладения ими общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями зависит и от субъективных факторов, связанных, прежде всего, с личностными особенностями будущих выпускников, их готовностью к вузовскому обучению (мотивационной, операционной, рефлексивной и пр.), их адаптационными способностями.

Разрабатываются новые образовательные стандарты, возникают новые и модернизируются известные технологии обучения, в том числе информационные, активно внедряются современные технические средства обучения, но по-прежнему в высшей школе сохраняет свою актуальность проблема адаптации студента-первокурсника к условиям университетской среды. Адаптацию в данном случае следует рассматривать как многосторонний процесс, при котором активизируются социальные и биологические резервы студентов-первокурсников, осуществляется их интеграция в образовательную среду вуза.

Различные особенности процесса адаптации студентов к образовательной среде вуза в целом и образовательному процессу в частности рассматриваются в исследованиях А.К. Гришанова, С.В. Васильевой, С.М. Вишняковой, Г.П. Максимовой, В.И. Никифорова, Е.В. Осипчуковой, А.В. Сиомичева, А.И. Сурыгина, Р.Р. Хусавой, В.Д. Цуркани др.

Проблема адаптации первокурсников вуза многоаспектна и предполагает ре-

шение комплекса задач социальных, психологических, педагогических. Их решение должно осуществляться в результате реализации системы мер, реализуемых через качественную организацию учебной деятельности обучающихся, через целенаправленную деятельность кураторов академических групп, через привлечение органов студенческого самоуправления и вовлечение первокурсников в активную социальную внеучебную жизнь университета, через обеспечение системной диагностики и квалифицированного психологического сопровождения первокурсников в период адаптации.

Вместе с тем успешность решения выше обозначенных задач в определенной мере обусловлена четким осознанием субъектами образования сущности и механизмов процесса адаптации первокурсников к образовательной среде вуза.

Поскольку адаптация человека в различных жизненных условиях выступает предметом исследования различных наук, даются разные трактовки данного понятия. В контексте нашего исследования представляет интерес подход В.И. Никифорова и А.И. Сурыгина [4], которые выделяют три формы адаптации: физиологическую, социально-психологическую и академическую.

Физиологическая адаптация (адаптация в широком смысле) это, по мнению ученых, приспособление человека к изменившимся условиям окружающей среды и жизнедеятельности [4]. Аналогичные определения приводятся в академических словарях: «приспособление организма к изменяющимся внешним условиям» [5, с. 4], «реактивное поведение, связанное с приспособлением к окружающей среде» [8, с. 13–14]. Под социально-психологической адаптацией В.И. Никифоров и А.И. Сурыгин понимают «приспособление психики человека к новым условиям жизнедеятельности» [4, с. 81].

Действительно, в исследованиях ряда ученых (С.М. Вишнякова, А.В. Сиомичева и др.) термин «адаптация» конкретизируется применительно к различным сферам социальной жизни человека. В частности, С.М. Вишнякова предлагает следующее определение понятия адаптации: «…приспособление к условиям и нормам, определяемым видами трудовой деятельности и параметрами социокультурной среды; приспособление индивида к изменяющимся условиям внешней среды, которое определяется уровнем его развития и умением действовать сообразно ситуации» [1, с. 12].

Академическая форма адаптации характеризуется как «приспособление студентов к условиям новой для них педагогической системы» [4, с. 9]. В исследованиях педагогов, при определении данного понятия применительно к интеграции студентов к образовательной среде вуза (к образовательному процессу вуза), акцентируется внимание на тех или иных аспектах, значимых с точки зрения конкретных задач, решаемых авторами.

В частности, Г.П. Максимова рассматривает адаптацию студентов вузов не только как «предпосылку активной деятельности студентов», как «способность личности без конфликта интегрировать в новую среду», но и как «создание необходимых условий для ее эффективности» с учетом адаптационных способностей студентов к определенным условиям [3].

А.К. Гришанов, В.Д. Цуркан считают, что адаптация студентов – «процесс приведения основных параметров их социальных и личностных характеристик в соответствие, в состояние динамического равновесия с новыми условиями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к студентам» [2, с. 29] .

Сиомичев А.В. под адаптацией понимает «преодоление трудностей вхождения в новую социальную среду, установление внутригрупповых отношений, приспособление к новым формам обучения» [7, с. 4], акцентируя тем самым внимание на технологической стороне данного процесса.

Особый интерес представляет точка зрения Е.В. Осипчуковой, поскольку автор определяет сущность адаптации личности студента-первокурсника и учебной группы в целом с учетом стадий, которые они проходят: от осознания новой системы ценностей (при стремлении придерживаться прежней системы) к взаимной терпимости к системам ценностей и образцам поведения студентов и новой среды и, от последующего принятия студентами основных элементов системы ценностей новой среды (с одновременным признанием их некоторых ценностей) к полному совпадению систем ценностей студентов и среды (т.е. от аккомодации к ассимиляции)[5].

Обобщая вышеизложенное при определении сущности дефиниции «адаптация студентов-первокурсников к образовательной среде университета», будем учитывать ее следующие характеристики (особенности):

– во-первых, адаптация – это приспособление студента к новым, изменившимся нормам и требованиям;

– во-вторых, адаптация – это приспособление к новым условиям осуществления различных видов деятельности, аккумулированных в образовательной среде вуза, (моделируемой педагогической деятельностью педагогов и управленческого персонала учреждения), внешней по отношению к студенту;

– в-третьих, адаптация студента определяется его личностными особенностями, уровнем развития, мобильностью и умениями действовать в конкретной ситуации (адаптационными способностями);

– в-четвертых, адаптация каждого студента-первокурсника к образовательной среде вуза органично связана с адаптацией академической группы в целом и установлением внутригрупповых отношений;

– в-пятых, успешность процесса адаптации обусловлена комплексом специально созданных условий его протекания;

– в-шестых, процесс адаптации носит поэтапный характер (осознание – терпимость – аккомодация – ассимиляция);

– в-седьмых, адаптацию целесообразно рассматривать не стольков качестве процесса приспособления, а сколько в качестве процесса гармонизации взаимодействия студента с образовательной средой.

Таким образом, под адаптацией студента-первокурсника к образовательной среде вуза будем понимать процесс гармонизации взаимодействия обучающегося с образовательной средой с целью его приспособления к изменяющимся нормам, требованиям и условиям жизнедеятельности с учетом его адаптационных способностей, с одной стороны, и потенциальных возможностей самой образовательной среды – с другой.

Список литературы

Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

Гришанов, Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. Кишинев, 1990. – С. 29-41.

Максимова, Г.П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде: автореф.дис. …докт.пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. – 49 с.

Никифоров, В.И., СурыгинаА.И. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения. – СПб: изд. Политехнического университета, 2009. – 141 с.

Ожегов, С.И. Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2001. – 944 с.

Осипчукова, Е.В. Организационно-педагогические условия адаптации студентов к образовательному процессу технического вуза: автореф.дис.… канд.пед.наук. Екатеринбург, 2009. – 30 с.

Сиомичев, А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Л., 1985. – 17 с.

Философский словарь /Под ред. И.Т. Фролова/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bookre.org/reader?file (дата обращения 04.11.2017)

Хусаинова, Р.Р. Адаптация студентов к условиям образования в педвузе посредством группообразующей деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук – Елабуга, 2005. – 219 с.

References

Vishnyakova, S.M. (1999) Professional education:vocabulary. Key words terms current lexis *[Professional'noe obrazovanie: slovar'. Klyuchevye ponyatiya, ter-miny, aktual'naya leksika]* – Moscow: SVT. – 538 p.

Grishanova, L.K. (1990) Sociological problems of adaptation students of junior courses // Psychological and pedagogical aspects of students' adaptation to the educational process at the university *[Sotsiologicheskie problem adaptatsii studentov mladshikh kursov // Psikhologo-pedagogicheskie aspekty adaptatsii studentov k uchebnomu protsessu v vuze]*. – Kishinyev. – P. 29–41.

Maksimova, G.P. (2007) Modernization of education in higher education on the basis of the integration of pedagogy and art in the media environment *[Modernisaziya vospitaniya v vysshey shkole na osnove integratsii pedagogici i iskusstva v mediasrede]* – forming activities dissertation doctor of pedagogical sciences. – Rostov-on-Don. – 49 p.

Nikiforov, V.I.Suryigina, A.I. (2009) Theory and practice of higher professional education.Terms, concepts and definitions *[Teoriya i praktika vysshego professional'nogo obrazovaniya. Terminy, ponyatiya i opredeleniya]* – Saint Petersburg: Edition of the Polytechnic University. –141 p.

Ozhegov, S.I., Shvedova, N.Y. (2001). Explanatory dictionary of the Russian language *[Tolkovyy slovar' russkogo yazyka]*. – Moscow. – 944 p.

Osipchukova, E.V. (2009) Organizational and pedagogical conditions for students' adaptation to the educational process of a technical university *[Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya adaptatsii studentov k obrazovatel'nomu protsessu tekhnicheskogo vuza]* – forming activities dissertation candidate of pedagogical sciences. –Ekaterinburg. – 30 p.

Siomichev, A.V. (1985) Psychological features of students' adaptation in the sphere of cognition and communication in the university *[Psikhologicheskie osobennosti adaptasii studentov v sfere poznaniya I obshcheniya v vuze]* – forming activities dissertation candidate of pedagogical sciences. – Leningrad.–17 p.
Philosophical dictionary [*Filosofskiyslovar'*]/edited by I. T. Frolov/ [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.bookre.org/reader?file (accessed 04.11.2017)
Khusainova, R.R. (2005) Adaptation of students to the conditions of education in the teacher training university through group [*Adaptatsiya studentov k usloviyam obrazovaniya v pedvuze posredstvom gruppoobrazuyushchey deyatel'nosti*] – forming activities dissertation candidate of pedagogical sciences. – Elabuga. –219 p.

УДК 159.9

ОБЗОР РАБОТ ПО ДЕТСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Д.А. Заводовская, А.С. Федорук

Резюме. *В работе ставится задача изучить литературу по теме толерантности дошкольников. Дается определение толерантности. Важность обучения толерантности по отношению к детям другой культуры и детям с ограниченными возможностями здоровья обусловлена поликультурной средой современной школы. Делается вывод о том, что количество работ, посвященных толерантности детей дошкольного возраста, не соответствует значимости проблемы.*

Ключевые слова*: толерантность, дошкольники, семья*

REVIEW OF THE LITERATURE ON CHILDREN'S TOLERANCE

D. Zavodovskaya, A. Fedoruk

Resume. *The work aims to study the literature on the topic of tolerance preschoolers. The definition of tolerance is discussed and often incorrect understanding of the term as "tolerance". The importance of teaching tolerance to children of other cultures and children with disabilities due to the multicultural environment of the modern school. It is concluded that the number of works devoted to tolerance of preschool age children, not to the importance of the problem.*

Keywords: *tolerance, preschool, family*

Понятие толерантности в словаре Д.Н. Ушакова истолковывается как «терпимость». Терпимость – это свойство или умение относиться к чему-либо или терпеть что-либо [1]. В современном мире одной из актуальных проблем образования является воспитание толерантности у дошкольников и у школьников. В связи с этим возникает вопрос, правильно ли учи детей быть терпимыми к чему-либо или же логичнее изменить их отношение к проблеме?

В 1995 году генеральная конференция ЮНЕСКО приняла декларацию принципов толерантности. В данной декларации толерантность обозначена как уважение к чужим культурам, принятие и понимание многообразия культур [2]. Данная трактовка

толерантности является более современной и соответствует пониманию в психологии в настоящее время.

В научных исследованиях толерантность определяется, как способность человека без возражений принимать другого человека, отличающегося образом жизни, мнением или каким-то иными особенностями [5].

Воспитание толерантности у дошкольников очень сильно влияет на адаптацию в будущем к школе и знакомство с детьми, принадлежащими к другим культурам, или детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Наша страна является многонациональной и поликультурной, поэтому особо важно прививать уважение к иным культурам с ранних лет. Именно в период дошкольного возраста у ребенка начинаются формироваться социальные ориентиры и его адаптация в обществе. Дети в старшем дошкольном возрасте могут специфически реагировать на детей другой национальности, особенно отличающиеся внешностью. Причиной этому является детская бестактность, непосредственность и, самое главное, незнание культурных и национальностей особенностей. Поэтому важно объяснить ребенку, почему и дети, и взрослые могут отличаться друг от друга внешностью, характером и языком [7].

Понятие «толерантный человек» предусматривает психические и духовно-нравственные качества личности [11]. С точки зрения психологии толерантные качества – это эмпатия, то есть способность сопереживать и разделять чувства другого человека. Духовно-нравственные проявления толерантности – это миролюбие и отсутствие осуждения других взглядов.

У толерантности существует и противоположное значение – интолерантность. Интолерантность дословно можно пересказать как нетерпимость, неприязнь С.К.. Бондарева [1], рассматривая это понятие через человеческую личность, выделила три основы – ревность, ненависть и злость. По ее мнению, эти качества – продукт заниженной самооценки и ущемленной психики. Подобные проявления интолерантности присутствовали в истории человечества всегда, из-за них начинались конфликты, столкновения и войны. Почему-то человечеству легче испытывать нетерпимость к другим народам и культурам, чем принять их интересы и убеждения. В то время как толерантность, словно хрупкая ваза, может разбиться от любого нетерпимого выражения или взгляда. Толерантность – это необходимость следовать строгим моральным стандартам, которые нарушить весьма легко, причем даже если это не было изначальной целью. Тут все зависит от интерпретации высказываний и понимания других сторон общения и готовности этих сторон удержать хрупкий баланс между толерантностью и интолерантностью. «Всё – яд, всё – лекарство; то и другое определяет доза» (Парацельс) [10].

Многие особенности ребенка предопределяются спецификой семьи [7], в которой он воспитывается, и, прежде, всего, матерью, которая с дошкольниками, обычно, проводит больше времени, чем другие члены семьи [4]. Толерантность родителей способствует формированию толерантности ребенка. Однако и программы по развитию толерантности в рамках детского сада также могут способствовать формированию у ребенка принятия человека другой культуры [9].

Анализ литературы, посвященной толерантности, свидетельствует о том, что количество работ, направленных на изучение толерантности у дошкольников, не соответствует важности проблемы.

Список литературы

Александрова, Л.А., Арчакова, Т.О., Березовская, Р.А., Буркова, С.А., Виленская, Г.А., Гапонова, С.А., Гурьянова, М.П., Дикая, Л.Г., Дистефано, Р., Ельникова, О.Е. и др. Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты. – М., 2016.

Асмолов, А.Г. На пути к толерантному сознанию. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.

Мягкова, О.А. Воспитание толерантности у дошкольников. В сборнике: Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика // Сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор А.И. Улзытуева. 2016. – С. 136–139.

Наумова, Н.В. Динамика психологических составляющих толерантности дошкольника. Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2014. № 1 (15). – С. 133–151.

Николаева, Е.И. Толерантность и тоталитарное сознание. Теоретические и эмпирические подходы к изучению толерантных установок сознания и толерантности поведения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С.23–31.

Николаева, Е.И. Сравнительный анализ представлений детей и их родителей об особенностях поощрения и наказания в семье // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2006. –Т. 3. – № 2. – С.118–125.

Николаева, Е.И., Киселева, А.В. Отношение дошкольников к детям с особенностями развития // Научное мнение. – 2016. – № 13. – С. 72–78.

Николаева, Е.И., Лузик, А.Ю. Роль семьи в формировании толерантных установок ребенка // Современная семья и ребенок: экономические, социальные, психологические и педагогические аспекты. – СПб.– Луга, 2014. – С. 3–6.

Николаева, Е.И., Федорук, В.И., Захарина, Е.Ю. Проект «Модель духовно-нравственной среды ДОУ как средство формирования толерантных установок ребенка и его родителей» // Толерантность и дошкольное образование: проблемы взаимодействия ДОУ, семьи, общества. Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции 25–26 февраля 2016 года, Санкт-Петербург. Под редакцией И.А. Писаренко. – СПб.: Политехника-сервис, 2016. – С. 7–9.

Смирнова, Е.О. Развитие толерантности в раннем и дошкольном детстве// Возрастные особенности формирования толерантности. Труды по социологии образования. Под редакцией В.С. Собкина. – М., 2003. – С. 11–106.

Юровских Н.Г. Толерантность как личностный и культурный феномен: дис. … канд. филос. наук. Омск, 2004. – 180 с.

References

Aleksandrova, L.A., Archakova, T.O., Berezovskaya, R.A., Burkova S.A., Vilenskaya, G.A., Gaponova, S.A., Guryanova, M.P., Dikaya, L.G., Distefano. R., Elnikova, O.E. etc. (2016) Viability of the person: individual, professional and social aspects *[Aleksandrova L.A., Archakova T.O., Berezovskaya R.A., Burkova S.A., Vilenskaya G.A.,*

Gaponova S.A., Gur'yanova M.P., Dikaya L.G., Distefano R., El'nikova O.E. i dr. Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty] – Moscow, 2016.

Asmolov, A.G. (2000) On the way to a tolerant consciousness *[Asmolov A.G. Na puti k tolerantnomu soznaniyu]*. – Moscow: Sense. – 255 p.

Myagkova, O.A. (2016) Tolerance education in preschool children. In the collection: Preschool education in the modern changing world: theory and practice Collected articles of the IV International Scientific and Practical Conference. Responsible editor A.I. Ulzituyeva *[Myagkova O.A. Vospitaniye tolerantnosti u doshkol'nikov. V sbornike: Doshkol'noye obrazovaniye v sovremennom izmenyayushchemsya mire: teoriya i praktika. Sbornik statey IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Otvetstvennyy redaktor A.I. Ulzytuyeva]*. – P. 136–139.

Naumova, N.V. (2014) Dynamics of the psychological components of the preschooler's tolerance. Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology *[Naumova N.V. Dinamika psikhologicheskikh sostavlyayushchikh tolerantnosti doshkol'nika. Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya: Psikhologiya]*. 2002. – No. 1 (15). P. 133–151.

Nikolaeva, E.I. (2002) Tolerance and totalitarian consciousness. Theoretical and empirical approaches to the study of tolerant attitudes of consciousness and tolerance of behavior. Materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation. St. Petersburg: Publishing House RSPU them. A.I. Herzen *[Nikolayeva Ye.I. Tolerantnost' i totalitarnoye soznaniye. Teoreticheskiye i empiricheskiye podkhody k izucheniyu tolerantnykh ustanovok soznaniya i tolerantnosti povedeniya. Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem.* Saint-Petersburg*: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena]*. – P.23–31.

Nikolaeva, E.I. (2006) Comparative analysis of the views of children and their parents about the characteristics of encouragement and punishment in the family // Psikhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki *[Nikolayeva Ye.I. Sravnitel'nyy analiz predstavleniy detey i ikh roditeley ob osobennostyakh pooshchreniya i nakazaniya v sem'ye // Psikhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki]*. – T. 3. – № 2. – P. 118–125.

Nikolaeva, E.I., Kiseleva, A.V. (2016) The attitude of preschool children to children with developmental features // Nauchnoye mneniye *[Nikolayeva Ye.I., Kiseleva A.V. Otnosheniye doshkol'nikov k detyam s osobennostyami razvitiya // Nauchnoye mneniye]*.– № 13. – P. 72–78.

Nikolaeva, E.I. Luzik, A.Yu. The role of the family in the formation of tolerant attitudes of the child. In the book. Educational-methodical manual "Modern family and child: economic, social, psychological and pedagogical aspects *[Nikolayeva Ye.I., Luzik A.YU. Rol' sem'i v formirovanii tolerantnykh ustanovok rebenka. V kn. Uchebno-metodicheskoye posobiye «Sovremennaya sem'ya i rebenok: ekonomicheskiye, sotsial'nyye, psikhologicheskiye i pedagogicheskiye aspekty.]* – Saint-Petersburg – Luga. – P. 3–6.

Nikolaeva, E.I., Fedoruk, V.I., Zakharina, E.Yu. (2016) Project "Model of the Spiritual and Moral Environment of the DPU as a Means of Forming Tolerant Attitudes of the Child and His Parents" // Tolerantnost' i doshkol'noye obrazovaniye: problemy vzaimodeystviya DOU, sem'i, obshchestva. Sbornik nauchnykh statey Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 25–26 fevralya 2016. Saint-Petersburg. Pod redaktsiyey I.A. Pisarenko *[Nikolayeva Ye.I., Fedoruk V.I., Zakharina Ye.YU. Proyekt «Model' dukhovno-nravstvennoy sredy DOU kak sredstvo formirovaniya tolerantnykh ustanovok rebenka i yego roditeley» // Tolerantnost' i doshkol'noye obrazovaniye: problemy vzaimodeystviya DOU, sem'i, obshchestva. Sbornik nauchnykh statey Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 25–26 fevralya 2016. Sankt-Peterburg. Pod redaktsiyey I.A. Pisarenko]* – Saint-Petersburg: Politekhnika-servis. – P. 7–9.

Smirnova, E.O. (2003) Development of tolerance in early and preschool childhood. In the collection: Age features of the formation of tolerance. Works on the Sociology of Education /Edited by V.S. Sobkin *[Smirnova Ye.O. Razvitiye tolerantnosti v rannem i doshkol'nom detstve. V sbornike: Vozrastnyye osobennosti formirovaniya tolerantnosti. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. Pod redaktsiyey V.S. Sobkina]* – Moscow. – P. 11–106.

Yurovskih, N.G. (2004) Tolerance as a personal and cultural phenomenon: dis. ... cand. philos. Sciences *[Yurovskikh N.G. Tolerantnost' kak lichnostnyy i kul'turnyy fenomen : dis. ... kand. filos. nauk]* – Omsk. – 180 p.

УДК 159.9.072

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СИСТЕМНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Волченкова

Резюме. *В данной статье представлены результаты эмпирического исследования толерантности как системного качества личности школьника. Целью было исследовать когнитивные и регулятивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования. Толерантность рассматривается как системное качество личности. Когнитивный уровень изучался на основе когнитивно-стилевого подхода. Регулятивный уровень изучался через типы психической регуляции личности. Коммуникативный уровень исследовался нами в процессе проведения разработанной нами коррекционной программы.*

В ходе теоретического анализа и эмпирического исследования были расширены и углублены представления о феномене толерантности как терпимости. Исследовано влияние психической регуляции и когнитивных стилей «полезависимости» – «поленезависимости», «гибкости» – «ригидности» на способность к формированию толерантности у учащихся. Эмпирическим путём проверена эффективность коррекционной программы формирования толерантности у школьников и построения инклюзивной культуры образовательной организации. Результаты эмпирического исследования, выполненного нами в рамках методологии системно-деятельностного подхода, позволяют надеяться, что дальнейшее изучение проблемы формирования и повышения уровня толерантности может быть перспективным.

Результаты могут быть использованы в психолого-педагогической деятельности в контексте формирования толерантности к людям с ОВЗ и инвалидностью; при формировании инклюзивной культуры образовательной организации; в лекционных курсах по педагогической психологии, в спецкурсах по этике и психологии индивидуальных различий; в просветительской и консультативной работе с учителями, психологами и родителями учащихся инклюзивных образовательных организаций.

Ключевые слова: *подростки, толерантность, толерантность как система, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья*

TOLERANCE AS A SYSTEM QUALITY OF THE PERSONALITY SCHOOLCHILD IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

A. Volchenkova

Resume. *This article presents the results of empirical research of tolerance as a system quality of the student's personality. The aim was to investigate the cognitive and regulatory bases of formation of tolerance of pupils in the context of inclusive education. Toler-*

ance is seen as a systemic quality of the person. The cognitive level was studied on the basis of a cognitive-style approach. The regulatory level was studied through the types of mental regulation of the individual. The communicative level was studied in the course of the correction program developed by us. The results of the carried out an empirical study in the framework of the system-activity approach, let us hope that further study of the problem of forming and raising the level of tolerance may be promising.

In the course of theoretical analysis and empirical research, the concept of the phenomenon of tolerance as tolerance was expanded and deepened. The influence of mental regulation and cognitive styles of «field dependence»-«hollow-dependence», «flexibility»-«rigidity» on the ability to form tolerance in students was studied. Empirically tested the effectiveness of the correctional program for the formation of tolerance in schoolchildren and the construction of an inclusive culture of the educational organization. The results of the carried out an empirical study in the framework of the system-activity approach, let us hope that further study of the problem of forming and raising the level of tolerance may be promising.

Results can be used: in psychological and pedagogical activity, as a means of forming tolerance for people with disabilities; when forming an inclusive culture of an educational organization; in lecture courses on educational psychology, in special courses on ethics and psychology of individual differences; in educational and consultative work with teachers, psychologists and parents of students in inclusive educational organizations.

Keywords: *adolescents, tolerance, tolerance as a system, inclusive education, disabilities*

Данная работа посвящена проблеме, которая занимает особое, во многом исключительное положение в современной психологии инклюзивного образования – проблеме толерантности. К изучению проблем, связанных с формированием толерантного сознания, толерантного поведения и толерантной личности, обращается все больше исследователей. Согласно статье 5 Федерального закона «Об образовании», в целях реализации права каждого человека на образование создаются условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Таким образом, законодательно оформляется нормативно-правовая база, необходимая для успешного функционирования инклюзивного образования. Возникают психолого-педагогические проблемы, связанные с созданием в школах условий для комфортного пребывания и обучения детей с ОВЗ. На решение данных проблем направлена государственная программа «Доступная среда» на 2011–2020 годы, которая была утверждена распоряжением Правительства от 1 декабря 2015 года № 1297. Основная задача программы «Доступная среда» – создание для инвалидов равных с другими гражданами возможностей в реализации общегражданских прав.

По данным ЮНЕСКО, инклюзия понимается как реформы, поддерживающие и приветствующие различия среди всех учащихся. В соответствии с этим определением инклюзии должны быть осуществлены действия, направленные на ликвидацию дискриминации, повышение толерантности и обеспечение равных возможностей для всех учащихся обучающихся, имеют они нормальное развитие или нет. Важным для понимания природы инклюзивности является утверждение о том, что «инклюзивное образование – это динамичный, развивающийся процесс» [6].

Актуальность изучения феномена толерантности определяется потребностью общества в понимании толерантности как основы создания инклюзивной культуры образовательной организации; конструирования образовательных технологий, направленных на формирование толерантности. Решение данной проблемы, на наш взгляд, оказывается продуктивным при условии рассмотрения толерантности в рамках системного подхода Б.Ф. Ломова [2], В.Д. Шадрикова. По мнению А.В. Карпова, системный подход, как и любой иной подход, представляет собой не «статический» методологический императив, а является развивающимся, эволюционирующим принципом познания.

При рассмотрении феномена толерантности как системы мы учитывали следующее. Человек с позиции дифференциальной психологии представляет собой триаду: индивид – личность – индивидуальность. Согласно В.С. Мерлину, индивидуальность – это индивид, личность и существующие между ними связи. Индивидный уровень (биологический фундамент – пол, темперамент, задатки способностей). На втором уровне (личность) проявляются предметно-содержательные качества (черты, типы личности, способности, стилевые характеристики поведения). Третий – уровень духовно-мировоззренческих характеристик (направленность личности, ценности, убеждения, взгляды, установки).

Согласно описанным уровням, феномен толерантности относится к третьему уровню духовно-мировоззренческих характеристик. Его основу составляют следующие компоненты: когнитивный, на котором реализуется функция познания; регулятивный, обеспечивающий регуляцию деятельности и поведения; коммуникативный, формирующийся и реализующийся в процессе общения человека с другими людьми. Выделение уровней мы осуществляем согласно подходу Б.Ф. Ломова. Каждая из выше названных подсистем может иметь дальнейшее дифференцирование [2].

Когнитивный уровень изучался на основе когнитивно-стилевого подхода. Мы, вслед за А.И. Палей, рассматриваем когнитивный стиль как интегратор определенной сферы индивидуальности, характеризующий способ когнитивной деятельности. Действительно, стилевые особенности можно трактовать как индивидуально-своеобразную систему предпочтений по отношению к качественному операциональному составу когнитивных актов.

В нашем понимании когнитивные стили как субъектно-стабильные характеристики познавательной активности не могут не влиять на качественное своеобразие и эффективность интеллектуальных процессов, которые являются основой деятельности субъекта. Когнитивные стили определяют качественное своеобразие операционной и регулирующей сторон познавательных способностей. Г. Уиткиным когнитивный стиль рассматривается как своеобразное воплощение в познавательных процессах установок личности. М.А. Холодная [5] утверждает, что сформированность когнитивных стилей характеризует наличие индивидуально-своеобразных способов восприятия, оценивания и интерпретации действительности.

Кроме того, для формирования толерантности важно учитывать ее взаимосвязь с процессами психической регуляции личности. Дело в том, что психическая регуляция является своего рода «вертикалью», структурирующей различные качества личности. Полностью разделяя точку зрения Г.С. Прыгина [3], мы считаем, что самостоятельность – это важное интегративное качество личности, которое отражает высокую

степень сформированности системы осознанной регуляции. Именно поэтому регулятивный уровень изучался через типы психической регуляции личности.

Коммуникативный уровень исследовался нами в процессе проведения коррекционной программы «Формирование толерантности у детей, имеющих нормальное развитие, к людям с ОВЗ и инвалидностью» (далее коррекционная программа), которую мы разработали, опираясь на подход Г.У. Солдатовой [4], Т.Н. Гущиной [1]. Коррекционная программа направлена на формирование толерантности у детей, имеющих нормальное развитие, к людям с ОВЗ и инвалидностью. Предложенная для подростков коррекционная программа является важной составляющей психолого-педагогической программы воспитания обучающихся в духе толерантности и культуры мира.

Одна из главных задач представляемой программы – сделать понятие «толерантность» близким и понятным для каждого участника занятий коррекционной программы. Поставленная задача решается через соприкосновение школьников не только с известными формулировками и теоретическими определениями, но и со многими нюансами этого многомерного и многоаспектного феномена. Проблему толерантности важно рассматривать комплексно. Для этого, кроме теоретических занятий, нами использовались практические занятия.

Цель работы – исследовать когнитивные и регулятивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования.

В качестве **гипотез** исследования мы выдвинули следующие предположения.

Гипотеза 1: на изменение уровня толерантности будет влиять:

– тип психической регуляции личности – в группе «зависимых» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «автономных» субъектов;

– когнитивный стиль «полезависимость» – «поленезависимость»: в группе «полезависимых» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «поленезависимых» субъектов;

– когнитивный стиль «гибкость» – «ригидность»: в группе «гибких» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «ригидных» субъектов;

Гипотеза 2: целенаправленное и систематическое использование занятий коррекционной программы создает условия повышения толерантности у испытуемых к людям с ОВЗ и инвалидностью.

Гипотеза 3: мы ожидаем, что средние значения индекса толерантности, замеренные отсроченно (спустя три месяца), не будут значимо отличаться от результатов, полученных в предыдущем замере.

Исследование проводилось на базе школ г. Ярославля. Испытуемые: 292 человека – учащиеся 7–9 классов (155 девочек и 137 мальчиков).

Методики: опросник «автономности – зависимости» [3]; экспресс-опросник «Индекс толерантности» [4]; методика словесно-цветовой интерференции, тест включенных фигур [5].

При планировании дизайна экспериментального исследования использовалась двухфакторная схема планирования. Внутригрупповой фактор «Повторное измерение» – обследование испытуемых до начала занятий по коррекционной программе,

после их окончания и спустя 3 месяца. Межгрупповые факторы – принадлежность испытуемых к группам:

а) «автономных» и «зависимых» по типу психической регуляции оценивалась по опроснику «автономности-зависимости» Г.С. Прыгина [3].

б) «полезависимых» и «поленезависимых» по типу восприятия оценивалась по тесту включенных фигур К. Готтшальда [63].

в) «ригидных» и «гибких» по типу познавательного контроля оценивалась по методике словесно-цветовой интерференции Дж. Струпа [5].

Обработка данных и статистический анализ результатов проводился в системе IBM SPSS 22.0. Использовались процедуры: корреляционного анализа по Пирсону; процедуры ОЛМ-повторные измерения.

Процедура исследования. В занятиях по коррекционной программе принимали участие все испытуемые. С учащимися были проведены занятия по разработанной нами коррекционной программе. Каждый из учеников посетил двенадцать программных занятий. В качестве занятий школьникам предлагалась аудиторная работа, элементы психологического тренинга, деловые и ролевые игры, подвижные игры и практические занятия.

На теоретических занятиях проводились лекции с показом видеороликов, беседы и дискуссии, направленные на понимание обучающимися людского многообразия. Занятия были построены так, чтобы обучающиеся поняли, что люди различны, различна их культура, возможности здоровья. На практических занятиях мы предлагали школьникам групповые работы – творческого и спортивного плана. На некоторых занятиях мы проводили упражнения с элементами креативной терапии, направленные на снятие эмоционального напряжения и сплочение коллектива.

Результаты

В результате статистической обработки данных были получены следующие результаты:

1. Результаты дисперсионного анализа обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Повторного тестирования» на изменение величины индекса толерантности ($F(2,0)=24,911$; $p=0,000$) в группах «автономных» и «зависимых» субъектов (рис.1); ($F(2,0)=23,624$; $p=0,000$) в группах «полезависимых» и «поленезависимых» субъектов (рис.2); ($F(2,0)=23,468$; $p=0,000$) в группах «гибких» и «ригидных» субъектов (рис.3). Это означает, что индекс толерантности увеличился после повторного тестирования и после отсроченного замера статистически достоверно не угасает.

Эффект совместного влияния факторов на изменение в этих группах индексов толерантности не обнаружен.

2. Обнаружена связь между показателями толерантности и когнитивным стилем «полезависимости» – «поленезависимости» ($r=-0,161$; $p=0,01$); толерантности и типом психической регуляции ($r=-0,240$; $p=0,01$); когнитивным стилем «полезависимости» – «поленезависимости» и типом психической регуляции ($r=0,534$; $p=0,01$). Т.е. обнаружена очень низкая связь с когнитивным стилем «полезависимости» – «поленезависимости», низкая связь – с «автономностью–зависимостью», и средняя связь между когнитивным стилем «полезависимости» – «поленезависимости» и типом саморегуляции.

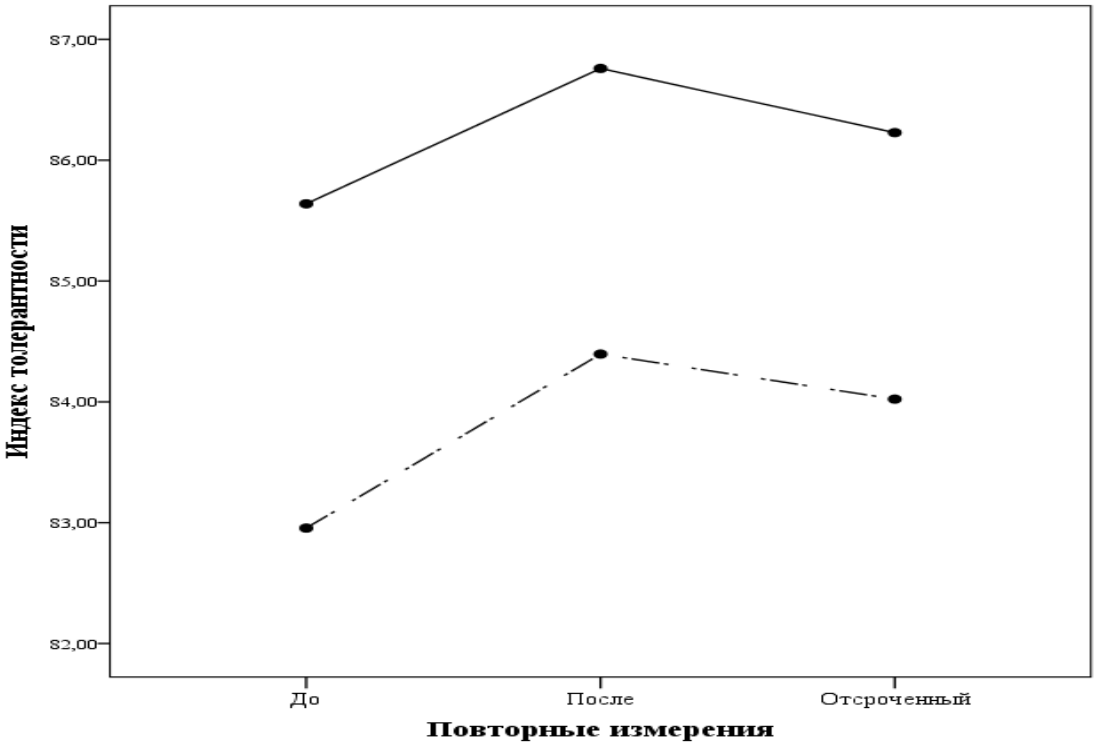

Рис. 1. Величины индекса толерантности в группе «зависимых» субъектов (сплошная) и «автономных» субъектов (пунктирная) в трёх последующих замерах

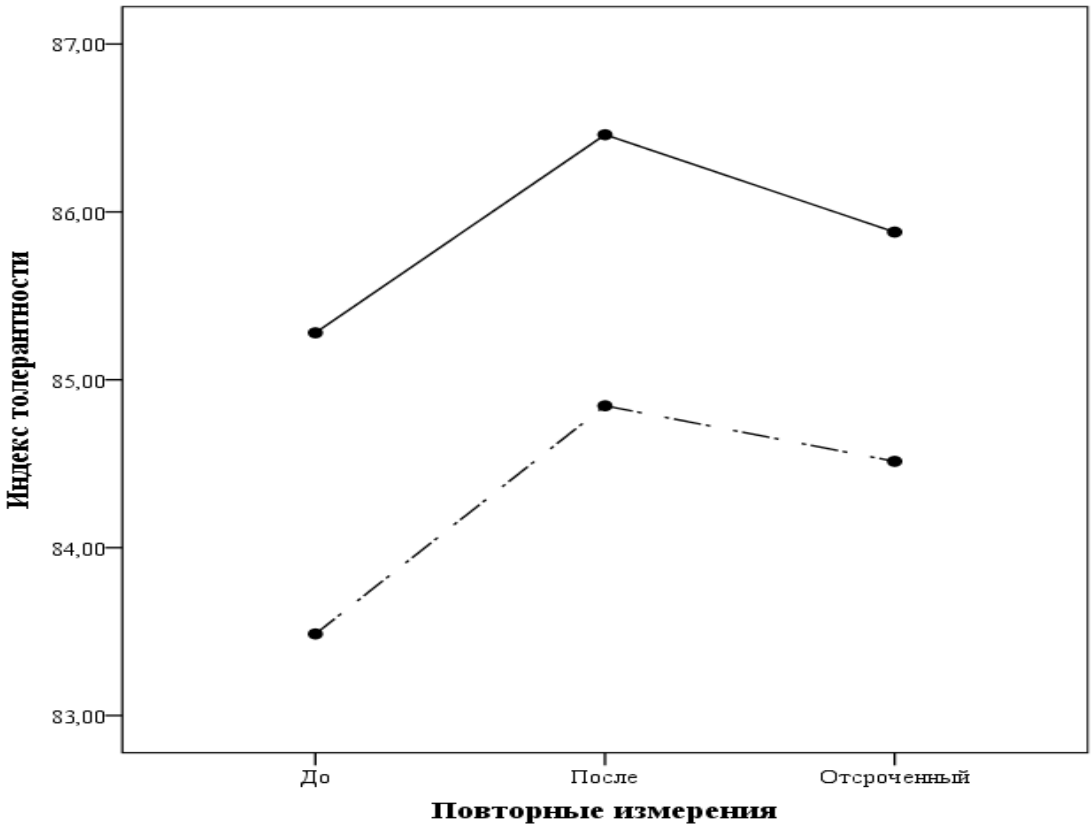

Рис. 2. Величины индекса толерантности в группе «полезависимых» субъектов (сплошная) и «поленезависимых» субъектов (пунктирная) в трёх последующих замерах

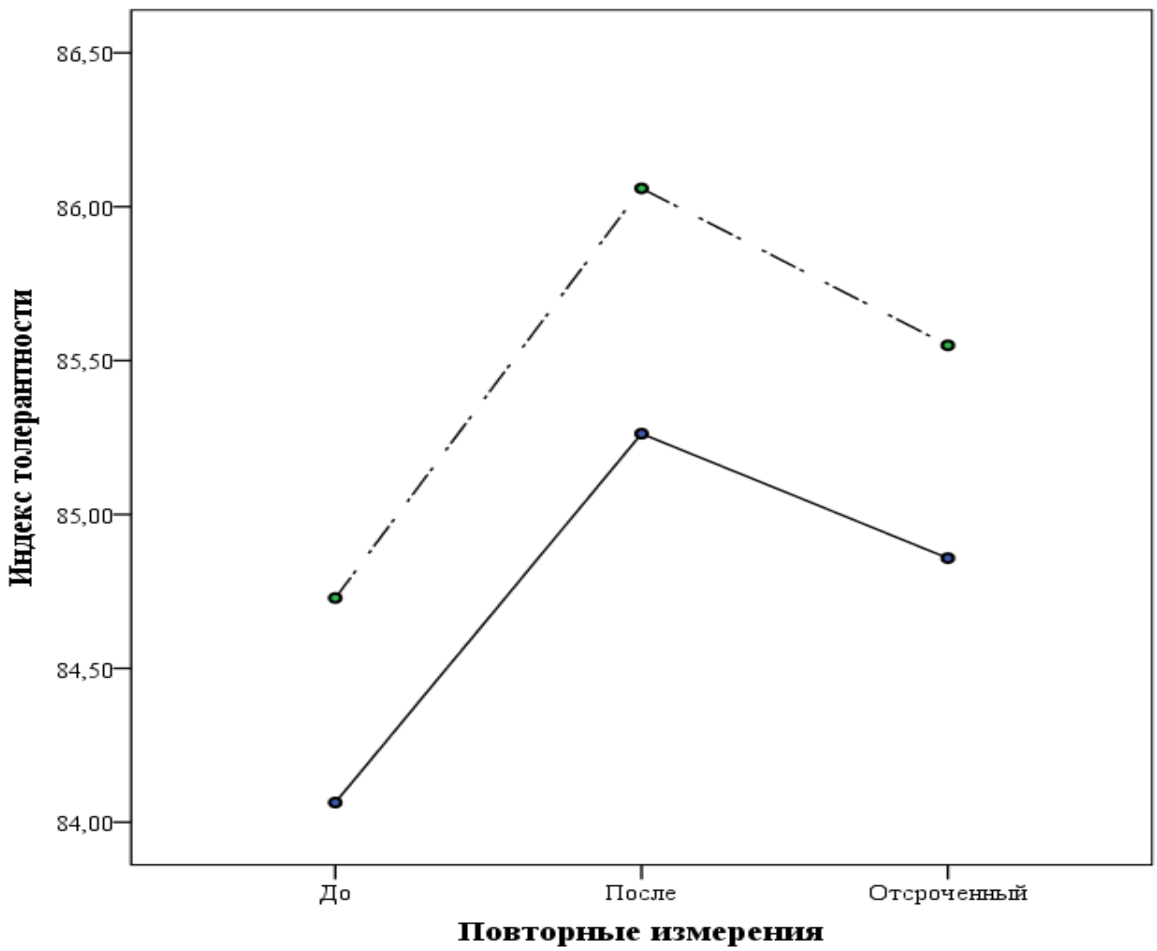

Рис. 3. Величины индекса толерантности в группе «гибких» субъектов (пунктирная) и «ригидных» субъектов (сплошная) в трёх последующих замерах

Обсуждение результатов

Мы обнаружили, что индекс толерантности увеличился после повторного тестирования и после отсроченного замера статистически достоверно не угасает. Это говорит о том, что занятия, нацеленные на повышение и укрепление толерантности у школьников, имели положительный результат. Наши данные еще раз эмпирически подтвердили предположения Г.У. Солдатовой о формировании толерантной личности [4]. Действительно, занятия, нацеленные на повышение и укрепление толерантности у школьников, имели свой результат. Через приобретение полезного и жизненно необходимого опыта, который подросток получает в процессе групповой работы, понятие толерантности наполняется не абстрактным, а конкретным личностным смыслом, и только так оно может стать реально действующим конструктом, определяющим поведение человека. Важной задачей занятий коррекционной программы являлось формирование позитивного отношения к самому себе, в первую очередь, чувства собственного достоинства и способности к самопознанию. Быть толерантным к себе, также означает развитие способности не предавать себя и свои интересы. Мы, вслед за Г.У. Солдатовой [4], рассматриваем этот комплекс самоотношения личности как необходимое условие позитивного отношения к другим и доброжелательного отношения к миру.

Обнаружено, что в группах «зависимых», «полезависимых» и «гибких» общий индекс толерантности выше, а в группах «автономных», «поленезависимых» и «ригидных» – ниже; а также: после участия учащихся в занятиях коррекционной программы общий индекс толерантности возрастает и динамика его возрастания идентична в исследуемых группах.

В группе «зависимых» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «автономных». «Зависимым» в силу своих личностных особенностей проще подстроиться под внешние требования. Анализируя субъектную регуляцию данной группы испытуемых можно сказать, что она лишена целостности, что расширяет возможности влияния занятий коррекционной программы. Деятельность «автономных» основана на доминирующем учете субъективных факторов. Данные эмпирически подтвердили взгляды Прыгина на континуум психической регуляции личности [3].

В группе «полезависимых» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «поленезависимых» субъектов.

Полученные результаты подтверждают позицию W. Crozier относительно социальной позиции полезависимых субъектов. Действительно, эти испытуемые более внушаемы, чувствительны к социальным воздействиям, сильнее нуждаются в поддержке со стороны окружающих, лучше ассимилируют противоречивую информацию, более «удобны» в общении, так как им свойственна теплота и сердечность. Также, полезависимость характеризуется тем, что человек ориентируется на внешние источники информации, поэтому занятия, проведенные в рамках коррекционной программы, имели свой позитивный результат в данной исследуемой группе испытуемых.

Поленезависимость связана с ориентацией человека на внутренние источники информации (ценности, установки, знания, опыт), поэтому испытуемые данной группы в меньшей степени подвержены влиянию внешних ориентиров, они более автономны и не нуждаются в мнении социума. Склонны выделять в ситуации её существенные, а не более заметные черты. Склонны к активному научению; любят структурировать материал; предпочитают изучать общие принципы, довольно легко их усваивая. Испытуемые данной группы активно ищут информацию и оказываются более осведомленными

В группе «гибких» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «ригидных» субъектов. В данном случае мы говорим о когнитивном контроле, о функциях, отвечающих за управление целенаправленным поведением человека. Исследуемый когнитивный стиль объясняет степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта. Субъектам с гибким контролем легче перестраиваться от вербальных функций к сенсорно-перцептивным в силу высокой степени автоматизации; субъекты с ригидным контролем имеют трудности в силу низкой степени их автоматизации.

Нами был реализован важный этап – комплексной (системной) стратегии исследования общей проблемы формирования толерантности. Подводя итоги, можно заключить, что был осуществлен общий методологического подход, наиболее релевантный психологической природе толерантности, – системный. Представлено обоснование общетеоретической гипотезы, согласно которой толерантность представляет собой особую систему. В свою очередь, верификация данной гипотезы не являлась

самоцелью, хотя и выступала достаточно значимым компонентом общего содержания данной работы. Более существенно то, что именно с этих позиций оказалось возможным, с одной стороны, дать новую интерпретацию и объяснение ряда традиционных вопросов и трудностей в психологии личности и дифференциальной психологии, а с другой – получить достаточно развернутую совокупность дополнительных, не описанных до настоящего времени закономерностей. Это может рассматриваться в качестве некоторого индикатора правомерности и конструктивности самого сформулированного методологического подхода. Вместе с тем был реализован хоть и важный, но лишь начальный этап общей – комплексной стратегии исследования. В силу этого анализ проблемы формирования толерантности должен быть продолжен.

Список литературы

Гущина, Т.Н. Я и мои ценности. М.:АРКТИ, 2008. –128 с.

Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии.–1975.– № 2.– С. 31–45.

Прыгин, Г.С. Психология самостоятельности: Монография. – Ижевск, Набережные Челны: изд-во Института управления, 2009.

Солдатова, Г.У., Шайгерова Л.А. Разные, но равные: большие психологические игры. М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004.

Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.:ПЭР СЭ, 2002.

UNESCO (2009) Policy Guidelines on Inclusion in Education.

References

Gushina, T.N. (2008) I and my values: Training sessions for the development of social skills in high school students [*Ya i moi tsennosti*]. – Moscow: ARKTI, (2008) – 128 p.

Lomov, B.F. (1975) About the system approach in psychology [*O sistemnom podkhode v psikhologii*] // Questions of psychology [*Voprosy psikhologii*]. – No. 2. – P. 31–45.

Prygin, G.S. (2009) Independence Psychology: Monograph [*Psikhologiya samostoyatel'nosti: Monografiya*]. – Izhevsk, Naberezhnye Chelny: Publishing House of the Institute of Management [*Izhevsk, Naberezhnye Chelny: Izd-vo Instituta upravleniya*]. – 408 p.

Soldatova, G.U., Shaygerova L.A. (2004) Different but equal: big psychological game [*Raznye, no ravnye: bol'shie psikhologicheskie igry*] / Edited by G.U. Soldatova. Moscow State University Media Center. Lomonosov [*Tsentr SMI MGU im. M.V. Lomonosova*]. – 336 p.

Holodnaya, M.A. (2002) Cognitive styles: the nature of the individual mind [*Kognitivnye stili: o prirode individual'nogo uma*]. Moscow: PEER SE.

UNESCO (2009) Policy Guidelines on Inclusion in Education.

УДК 159.96

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ (ПОВЫШЕННАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ)

Д.Н. Захарова

Резюме. *В данной статье рассматривается проблема детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с особенностями развития. Воспитание ребенка с особенностями развития представляет собой более сильную нагрузку на эмоциональное состояние родителей, которая накладывает определенный отпечаток на детско-родительские отношения в целом. Каждый ребенок, который имеет отклонения в развитии, демонстрирует высокую потребность в эмоционально-положительных контактах с родителями. Максимально благоприятное отношение складывается в тех семьях, в которых родители, в частности мать, пытается лучше понять проблемы своего ребенка. Однако на соматическом уровне возникает патологическая цепочка: отклонения у ребенка ведут к возникновению психогенного стресса у матери, который, в свою очередь, провоцирует у нее соматические или психические заболевания. Цель представленного исследования заключается в изучении социально-психологических характеристик детско-родительских отношений в семьях, которые воспитывают детей с особенностями развития (повышенная чувствительность). Для реализации цели проводилось эмпирическое исследование, в котором участвовало 26 матерей, с которыми проводилось анкетирование на основании следующих методик: анкета «Стратегии семейного воспитания» (С. Степанов); тест-опросник удовлетворенности браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко; экспресс-диагностика уровня социальной изолированности (Д. Рассел и М. Фергюссон); тест жизнестойкости (методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева); исследование личности с помощью модифицированной формы В опросника FPI; шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина. Анализ результатов исследования показал различия в социально-психологических характеристиках между матерями, которые воспитывают ребенка с повышенной чувствительностью и матерями нейротипичного ребенка.*

Ключевые слова*: детско-родительские отношения, социально-психологическая характеристика, особенности развития, повышенная чувствительность*

PARENTS-CHILDREN RELATIONSHIPS IN THE FAMILIES BRINGING UP CHILDREN WITH SPECIAL DEVELOPMENTAL NEEDS (HYPERSENSIBILITY)

D. Zakharova

Resume. *This article addresses the issue of parents-children relationships in the families brining up children with special developmental needs. Upbringing a child with special developmental features puts a lot of pressure on parents' the emotional state which imposes a certain imprint on the child-parent relationship in general. Every child who has a devel-*

opmental disability demonstrates a high need for emotionally-positive contact with parents. The most favorable relations are formed in those families in which parents, in particular mother, try to understand better their child's problems. A pathological chain arises at the somatic level: the derivations in the child lead to the development of psychogenic stress in mother which in turn provokes somatic or mental illness in her. The survey's objective is to study socio-psychological characteristics of the parents-children relationships in the families bringing up children with special developmental needs. To realize the objective the empirical research was undertaken by means of questionnaires (26 mothers participated) on the basis of following methods: a "strategy on family education" questionnaire (S. Stepanov); a test-questionnaire of marriage satisfaction level (V. V. Stolin, T. L. Romanova, G. P. Butenko); an instant diagnosis of the social exclusion level (D. Russell and M. Ferguson); a viability test (S. Maddi's method, D. A. Leont'eva's adaptation); a personality examination via modified B form of FPI questionnaire; test anxiety by C.D. Spielberger - Y.L. Hanin. The analysis of the studies showed the differences in socio-psychological characteristics between mothers, who bring up children with special developmental needs and mothers who bring up a neurotypical child.

***Keywords**: parents-children relationships, a socio-psychological characteristic, special developmental needs, hypersensibility*

Вопрос влияния и особенностей детско-родительских отношений в семьях, в которых воспитывается ребенок с особенностями развития, был одним из предметов для изучения еще в древности. В античной педагогике отражались взгляды н проблемы воспитания и особенности отношения такими учеными, как Аристотель, Гераклит, Демокрит, Платон, Сократ, античные педагоги и философы стремились определить методы, с помощью которых можно воспитывать детей с особенностями развития. На сегодняшний день актуальной проблемой является проблема детско-родительских отношений и влияние особенностей данных отношений на развитие ребенка.

Семьи, воспитывающие детей с особенностями развития, имеют выраженные нарушения в детско-родительских отношениях, которые связаны со следующими факторами:

1) стрессовость факта рождения, который нарушает отношения между супругами;
2) генетический фактор;
3) неблагоприятная обстановка в семье;
4) неправильно отношение родителей к детям [1].

В исследованиях Т.В. Добровольской, Л.М. Шипицыной, Э.Г. Эйдемиллера и др., посвященных изучению особенностей функционирования семей, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями, описаны уровни проявления качественных изменений, происходящих в таких семьях [2,4,5]. Так, в работах В.В. Ткачёвой отмечается, что «переживания, выпавшие на долю матери аномального ребенка, часто превышают уровень переносимых нагрузок, что проявляется в различных соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах» [3]. Изучение особенностей детско-родительских отношений в семьях, которые воспитывают детей с особенностями развития (повышенная чувствительность) является одной из важнейших задач психологической службы специального образования. Проведение эмпирического исследования обусловлено тем фактом, что родители детей, имеющих

особенности в развитии, испытывают определенные психологические проблемы и трудности, которые стали результатом рождения в семье ребенка с особенностями развития (с повышенной чувствительностью).

Высокочувствительные люди – это те люди, которые с рождения имеют способность замечать нечто большее в окружающей их среде и достаточно глубоко размышлять обо всем, прежде чем приступать к действиям. Мозг таких людей отличается тем, что он занимается обработкой информации более основательно. По данным исследований, которые были проведены Э. Эйрон в области повышенной чувствительности, около 15–20% детей рождаются высокочувствительными [6].

К причинам проблем, которые возникают с сенсорным регулированием, можно отнести следующие.

- Предрасположенность по генетической линии. Слабость, дисфункция и любые другие нарушения в сенсорном регулировании могут передаваться по наследству, как и проблемы в любых других системах, например, дыхательной, кровеносной, пищеварительной и так далее.
- Трудности во время пренатального развития. Данные трудности в основном связаны с наличием стресса у матери или же у плода в период развития и становления сенсорного регулирования.
- Тяжелые или неестественные роды. Окончательные фильтры и барьеры образуются во время рождения, на что сильно могут повлиять родовые травмы или же неестественные практики родовспоможения.

Люди, которые отличаются повышенной чувствительностью, имеют различные ее проявления. Часть из них настроена на социальные сигналы, в большей степени на анализ настроения, выражения лица или отношения. Некоторые люди с повышенной чувствительностью являются очень проницательными или же остроумными, в некоторой степени ироничными. Часть высокочувствительных людей ведет себя достаточно бдительно в новой для них обстановке, а некоторых может беспокоить смена привычной для них среды. Несмотря на все это, они замечают больше, нежели все остальные люди.

Цель представленного исследования заключается в изучении социально-психологических характеристик детско-родительских отношений в семьях, которые воспитывают детей с особенностями развития (повышенная чувствительность).

Объектом настоящего исследования представлены межличностные отношения в семьях, воспитывающих детей с повышенной чувствительностью.

Предметом исследования являются социально-психологические характеристики матерей, которые воспитывают детей с повышенной чувствительностью.

Для реализации цели проводилось эмпирическое исследование, в котором участвовало 26 матерей. Экспериментальную группу составили 13 матерей, воспитывающих детей с повышенной чувствительностью, в возрасте от 2 до 6 лет. Контрольную группу составили 13 матерей, воспитывающих нейротипичных детей в возрасте от 2 до 6 лет. Отбор испытуемых в экспериментальную (матери, воспитывающие детей с повышенной чувствительностью) и контрольную группу (матери, воспитывающие нейротипичных детей) происходил в ходе опроса с помощью анкеты «Определение повышенной чувствительности ребенка» [6].

Исследование включало в себя несколько этапов.

1) Определить стратегии семейного воспитания и степень удовлетворенности браком (Анкета «Стратегии семейного воспитания» (Сергей Степанов), Тест-опросник удовлетворенности браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко).

2) Определить уровень социальной изолированности и уровень жизнестойкости матерей (экспресс-диагностика уровня социальной изолированности (Д. Рассел и М. Фергюссон), тест жизнестойкости (методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева).

3) Изучить индивидуально-личностные характеристики матерей (исследование личности с помощью модифицированной формы В опросника FPI)

4) Оценить реактивную (ситуативную) и личностную тревожность матерей (шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина).

Так, в результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1) Стратегии семейного воспитания и степень удовлетворенности браком практически не отличаются в семьях, воспитывающих ребенка с повышенной чувствительностью, и в семьях, в которых воспитывается нейротипичный ребенок. Что касается степени удовлетворенности браком матерей, воспитывающих детей с повышенной чувствительностью, то исследование показало, что чуть более половины из них в значительной степени удовлетворены своим браком и своим супругом, ¼ матерей практически полностью удовлетворены своими семейными отношениями с супругами, а остальные отличаются частичной удовлетворенностью, что может сказываться психологическом состоянии матери. 76% (10 из 13) в значительной степени удовлетворены своим браком, еще 3 имеют частичную удовлетворенность. Это говорит о том, на психологическое состояние матерей нейротипичных детей их брак может влиять только в положительной степени.

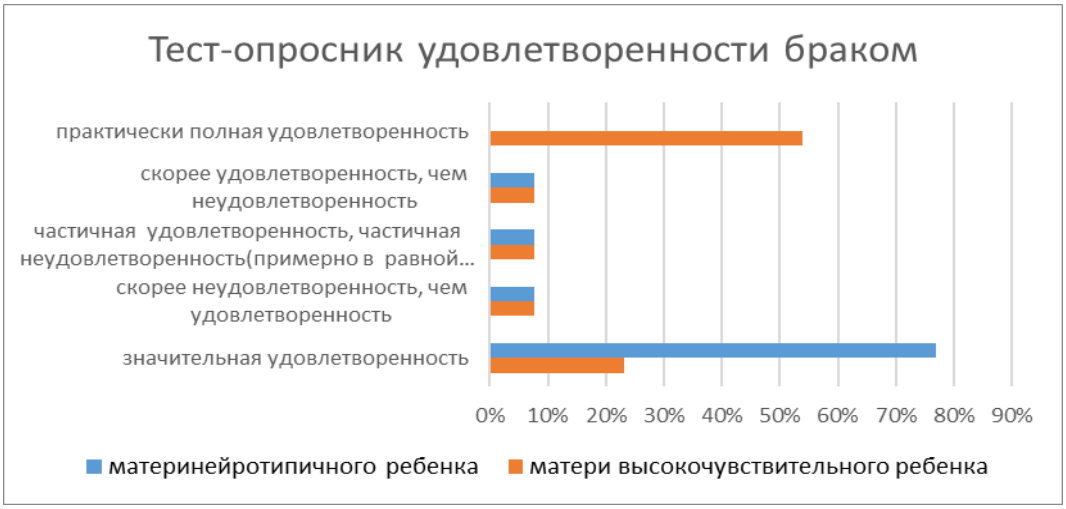

Рис. 1. Результаты проведения теста-опросника степени удовлетворенности браком

Исследование показало, что в обоих выборках доминирует авторитетный стиль воспитания. Это говорит о том, что в процессе воспитания детей с повышенной чувствительностью матери признают автономию своих детей, открыты для общения и обсуждения с детьми определенных правил поведения, допускают некоторые изменения в своих требованиях к детям, всегда прислушиваются и учитывают мнение ребенка. Доминирование авторитетного стиля говорит о том, что в процессе воспитания

детей с повышенной чувствительностью матери признают автономию своих детей, открыты для общения и обсуждения с детьми определенных правил поведения, допускают некоторые изменения в своих требованиях к детям, всегда прислушиваются и учитывают мнение ребенка. Матери данного стиля воспитания оказывают эмоциональную поддержку своему ребенку, выражают всегда свое сочувствие, любовь, все свои эмоции матери направляют на содействие физическому и духовному росту их детей.

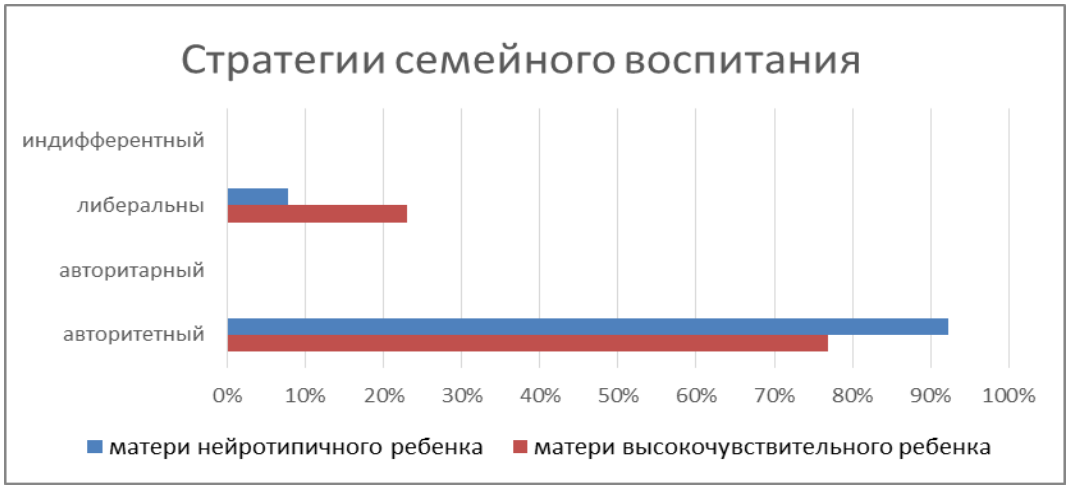

Рис. 2. Результаты проведения анкетирования «Стратегии семейного воспитания»

2) Степень социальной изолированности и жизнестойкости выше у матерей высокочувствительного ребенка, чем у матери нейротипичного ребенка. Для матерей детей с повышенной чувствительностью в большей степени характерен средний уровень социальной изолированности. При таком уровне социальной изолированности возможно частотное возникновение чувств отвержения к человеку или же группе людей, нежелание физического контакта с людьми, нежелание иметь что-либо общее (дела, личное пространство) с некоторыми людьми.

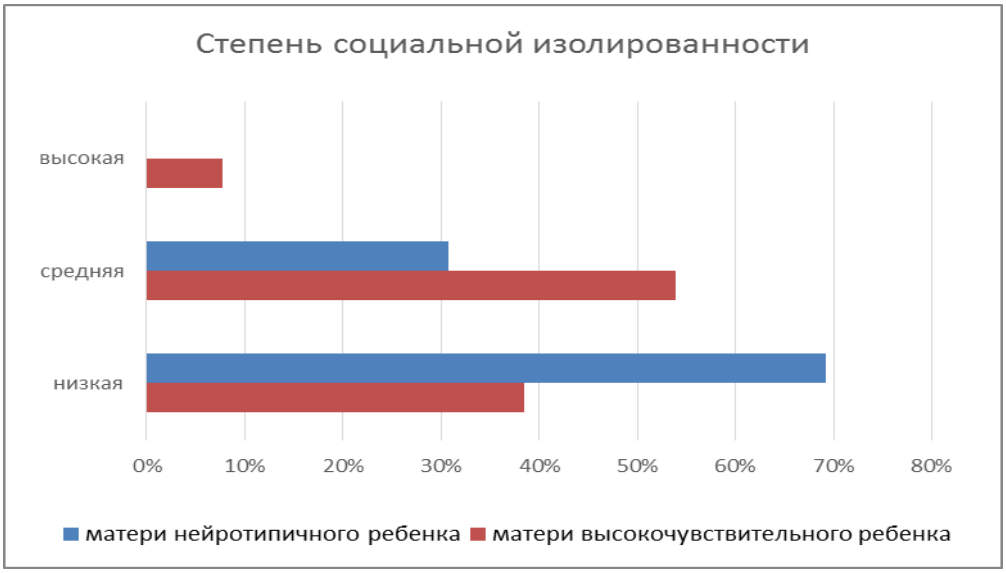

Рис. 3. Результаты проведения экспресс-диагностики уровня социальной изолированности

При этом средний уровень жизнестойкости указывает на то, что матери высокочувствительного ребенка трудолюбивы, имеют уверенность в том, что могут до-

биться всего, что захотят в жизни, готовы к деятельности, которая предполагает преодоление трудностей, готовы к самостоятельному планированию и готовы нести за все полную ответственность.

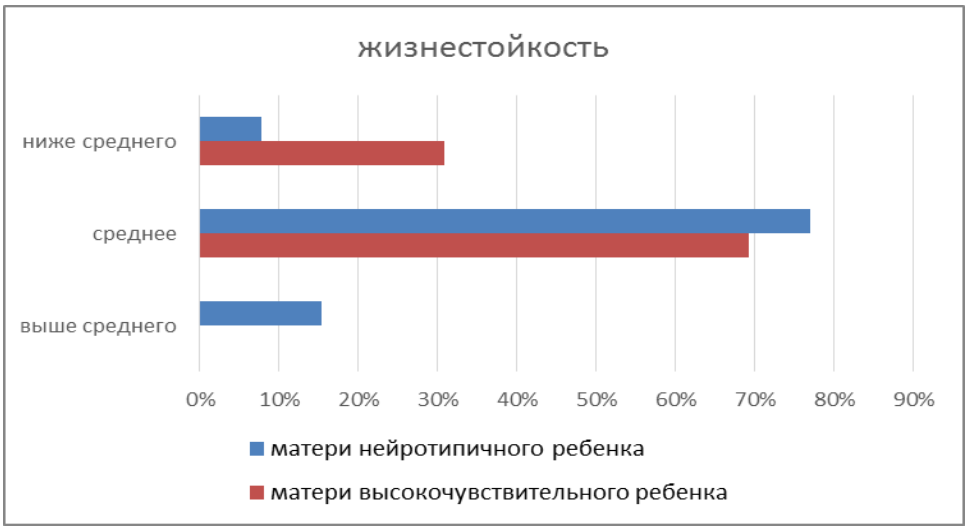

Рис. 4. Результаты проведения теста жизнестойкости

3) Индивидуальные характеристики матерей, воспитывающих высокочувствительного и нейротипичного ребенка, имеют следующие особенности: у матерей ребенка с повышенной чувствительностью отмечается более высокая степень невротичности, они больше подвержены депрессии и более застенчивы, чем матери нейротипичного ребенка. Особенностью матерей высокочувствительного ребенка является состояние высокой возбудимости и в результате быстрой истощаемости, они больше подвержены страху перед новым, стараются избегать рискованных ситуаций, беспокоятся о новых событиях, любые перемены в жизни у них ассоциируются с неприятностями.

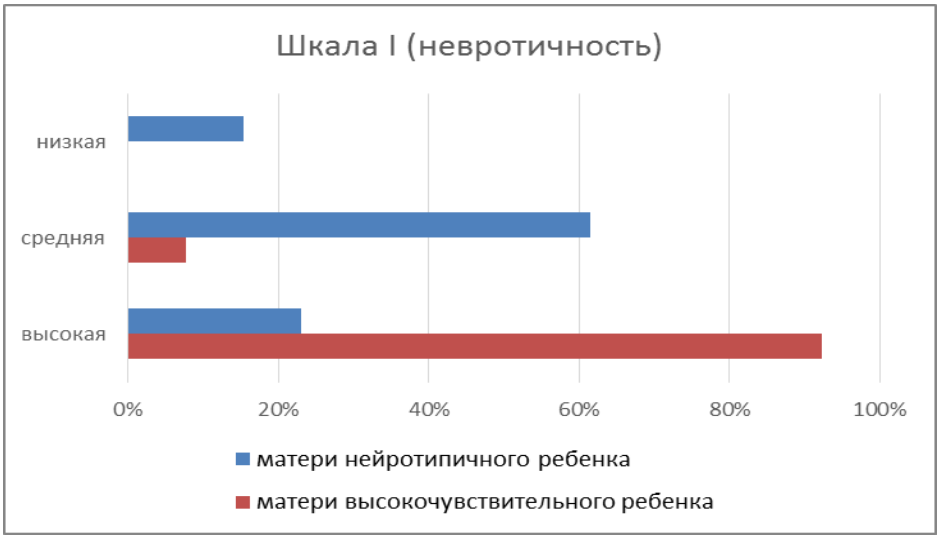

Рис. 5. Результаты исследование личности с помощью модифицированной формы B опросника FPI (шкала невротичность)

В общении они застенчивы, скованны, стеснительны, стараются не выделяться. Больших компаний избегают, широкому общению предпочитают узкий круг старых, проверенных друзей.

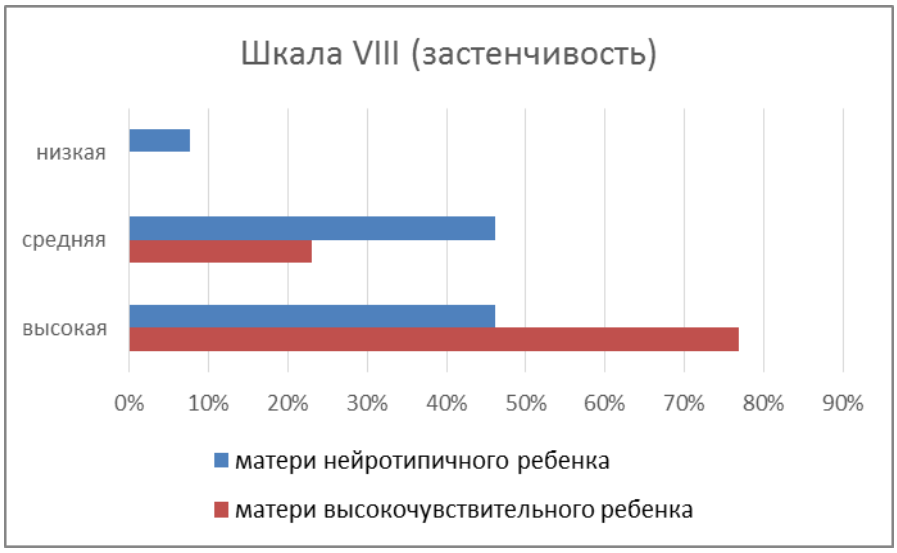

Рис. 6. Результаты исследование личности с помощью модифицированной формы В опросника FPI (шкала застенчивость)

Склонность к депрессии говорит о том, что матери детей с повышенной чувствительностью отличаются сниженным фоном настроения. Особенно трудно им дается интеллектуальная нагрузка, поскольку они довольно быстро утомляются и ввиду своей повышенной депрессивности теряют произвольность управления психическими процессами.

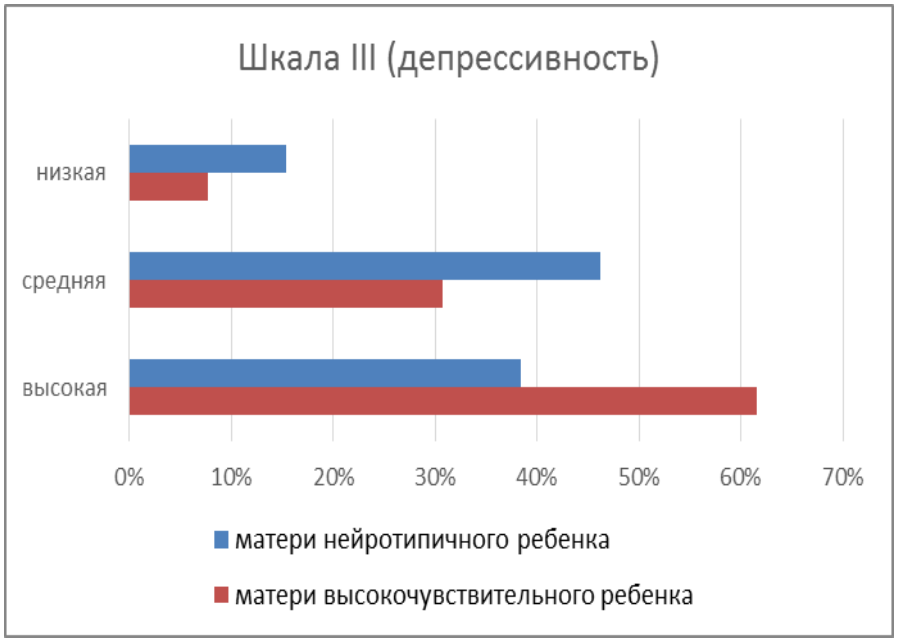

Рис. 7. Результаты исследование личности с помощью модифицированной формы В опросника FPI (шкала депрессивность)

4) Личностная и ситуативная тревожность не являются одинаковыми у матерей высокочувствительного и нейротипичного ребенка. Матери ребенка с повышенной

чувствительностью обладают высокой личностной тревожностью; у матерей нейротипичного ребенка проявляется высокая ситуативная тревожность. Высокая личностная тревожность у матерей высокочувствительных детей означает, что они склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности.

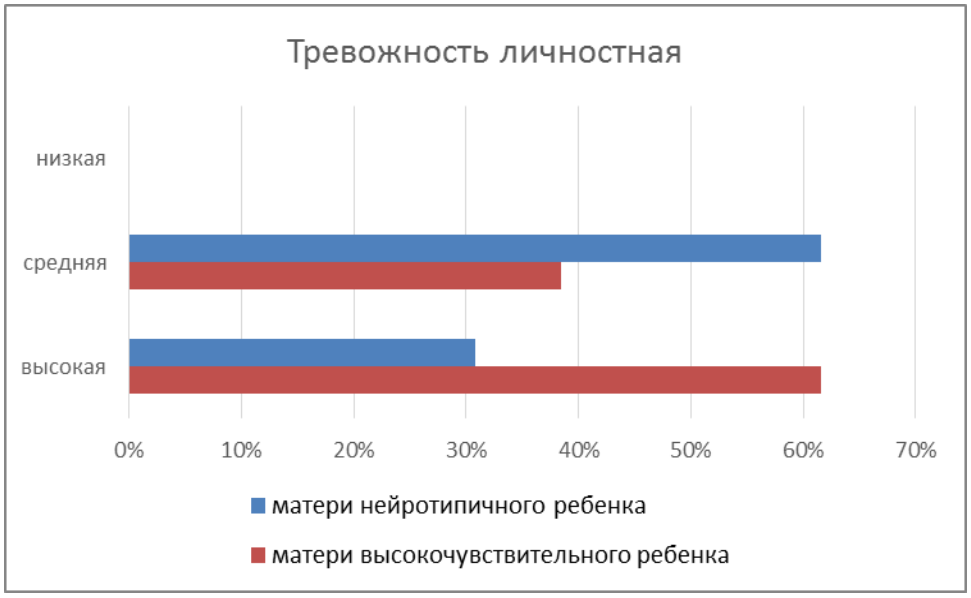

Рис. 8.1. Результаты реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д.Спилберга – Ю.Л. Ханина

Высокий уровень ситуативной тревожности у матерей нейротипичного ребенка говорит о состоянии тревожности в разнообразных ситуациях, поиске опасности во всем окружающем, такое состояние непостредственно влияет на психическое здоровье, способствует развитию предневротических состояний.

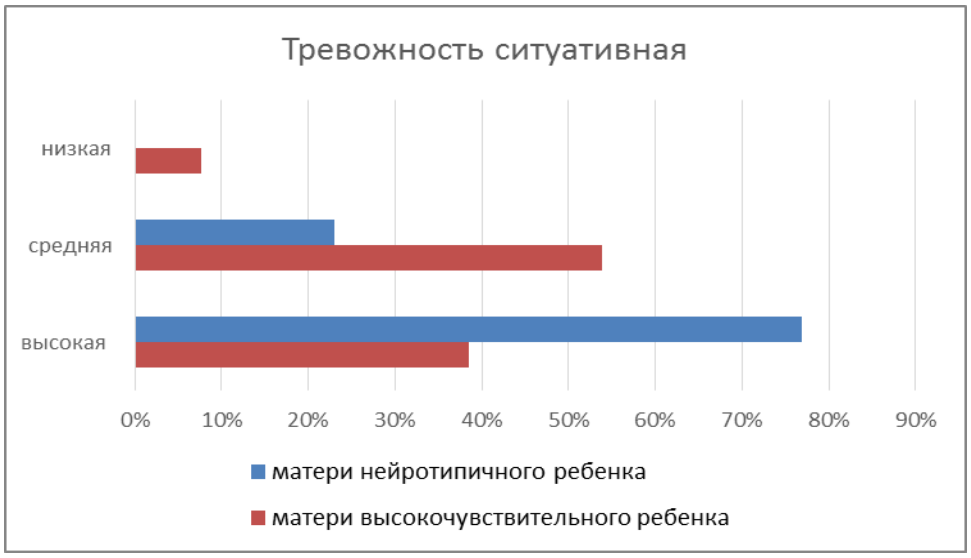

Рис. 8.2. Результаты реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д.Спилберга - Ю.Л. Ханина

Анализ результатов исследования показал различия в социально-психологических характеристиках между матерями, воспитывающими ребенка с повышенной чувствительностью, и матерями нейротипичного ребенка. В результате

статистического анализа U-критерий Манна – Уитни была выявлена значимое различие по шкале невротичность (U=0,003 при p=0,05) и депрессивность (U=0,019 при p=0,05).

Корреляционный анализ показал, что существует значимая положительная связь (кр=0,574 при p<0,05) между застенчивостью и принятием риска у матерей высокочувствительного ребенка и эта взаимосвязь отсутствует у матерей нейротипичного ребенка. Это указывает на то, что матери ребенка с повышенной чувствительностью компенсируют своей эмоциональной открытостью принятие рисков, связанных с особенностями своего ребенка.

Научная новизна представленной научной работы заключается в исследовании социально-психологических особенностей матерей, которые воспитывают детей с особенностями развития, а именно с повышенной чувствительностью, так как исследования в этой сфере не были проведены.

Теоретическая значимость исследовательской работы заключается в том, что результаты проведенного исследования могут быть использованы психологами для составления коррекционной работы для матерей детей с особенностями развития.

Список литературы

Гусева, И.В. Психолого-педагогическое сопровождение психического и личностного здоровья подростков-инвалидов в образовательном процессе / И.В. Гусева, М.С. Мелешкина // Концепт. – 2014. – № 9. – С. 1–8.

Добровольская, Т.А. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция // Детский церебральный паралич: хрестоматия / Т.А. Добровольская. – СПб.: Дидактика Плюс, 2003. – 85 с.

Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. Пособие / В.В. Ткачева. – М.: АСТ-экспресс, 2007. – 240 с.

Шипицына, Л.М., Сорокин В.М. Личностные особенности матерей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына // Вестник СПбГУ. – Серия 12. – Социология. – 2008. – № 3. – С.178–195.

Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи. / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстикс. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

Эйрон, Э. Высокочувствительный ребенок / Э. Эйрон. – М.: Ресурс, 2013. – 214 с.

References

Guseva, I. V. (2014) Psycho–pedagogical support of personality and mental health of adolescents with disabilities in educational process [*Psihologo–pedagogicheskoe soprovozhdenie psihicheskogo i lichnostnogo zdorovya podrostkov-invalidov v obrazovatelnom protsesse*] I.V. Guseva, M.S. Meleshkina . Concept. –. No. 9. – P. 1–8.

Dobrovolskaya, T. A. (2003) Disabled and society: social-psychological integration // cerebral palsy: a reader [*Invalid i obschestvo: sotsialno-psihologicheskaya integratsiya // Detskiy tserebralnyiy paralich: hrestomatiya*] / T. A. Dobrovolskaya. – Saint-Petersburg: Didaktika Plyus. – 85 p.

Tkacheva, V.V. (2007) Technologies of the psychological help to families of children with developmental disabilities: Proc. The Manual [*Tehnologii psihologicheskoy pomoschi*

semyam detey s otkloneniyami v razvitii: Ucheb. posobie] / V.V. Tkacheva. – Moscow.: AST-Express. – 240 p.
Shipitsina, L.M., Sorokin V.M. (2008) Personality characteristics of mothers raising children with intellectual disabilities [*Lichnostnyie osobennosti materey, vospityivayuschih detey s narusheniem intellekta*] / L.M. Shipitsyna // Vestnik St. Petersburg University. – Serie 12. – Sociology. – No. 3. – P. 178–195.
Eidemiller, E.G. (2002) The Psychology and psychotherapy of family [*Psihologiya i psihoterapiya semi*]. / E.G. Eidemiller, V. Yustiks. – Saint-Petersburg: Peter. – 656 p.
Aron, E. (2013) The highly Sensitive child [*Vyisokochuvstvitelnyiy rebenok*] / E. Aron. – Moscow: Resource. – 214 p.

УДК 316.6

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.П. Илюкович

Резюме. *В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования влияния продолжительности и жанра компьютерных игр на успешность прохождения мальчиками и девочками 6–7 лет периода адаптации к школе и детскому коллективу на протяжении первого года обучения в общеобразовательном учреждении. Современные исследования показывают, что компьютерные игры становятся важной структурной единицей игровой деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. При поступлении в первый класс общеобразовательной школы у детей происходят серьезные изменения как в личностном развитии, так и в социальном статусе. Целью нашего исследования являлось изучение влияния компьютерных игр (КИ) на школьную адаптацию и социометрический статус первоклассников. Диагностика респондентов проводилась с помощью анкетирования, а также применения стандартизированных методик (тест Дж. Морено «Социометрия», «Схема изучения социально-психологической адаптации ребенка к школе» Э. М. Александровской). Для анализа полученных результатов мы применяли методы статистической обработки данных (критерий Фишера, t-критерий Стьюдента). С помощью данных методов мы обнаружили, что полностью адаптируются к школе 100% первоклассников, не играющих в КИ, и только 81% мальчиков и девочек 6–7 лет, которые играют в КИ. Также мы выяснили, что 88% мальчиков и всего 13% девочек играют в КИ жанра «экшн», зато логические и развивающие компьютерные игры предпочитают 71% девочек и всего 29% мальчиков. Также исследование показало, что девочки, играющие в КИ, чаще приобретают в классе социометрический статус «звезда», в то время как мальчики чаще становятся «отвергаемыми».*

Ключевые слова: *компьютерные игры, младшие школьники, адаптация к школе, социометрический статус, социальная адаптация*

IMPACT OF COMPUTER GAMES ON SOCIAL ADAPTATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

T. Ilyukovich

Resume. *The article examines the results of the empirical study of the impact of computer games on the successful adaptation of 6-7 year old boys and girls to the school and children's collective during the first year of education. Modern research shows that computer games become an important structural unit of gaming activities for preschool and primary school children. When enrolling in the first grade of the general education school, Junior schoolchildren have undergoing many changes in personal development and in social status, when they enter to school. The purpose of our research was to study the impact of computer games (CG) on school adaptation and the sociometric status of first-year schoolchildren. We diagnosed the respondents with questionnaires and standardized methods (Moreno's test "Sociometry", "Scheme of studying the child's social and psychological adaptation to school" by E. M. Aleksandrovskaya).We used statistical data processing methods (Fisher criterion, Student's t-test) to analyze the results . We found that 100% of first-graders who do not play computer games and 81% of boys and girls aged 6-7 who play in CG fully adapt to the school. We also found out that 88% of boys and only 13% of girls play in the "action" computer games, but 71% of girls and only 29% of boys are preferred logical and developing computer games. The study also showed that girls who play in CG often acquire a sociometric "star" status in the class, and boys are more often "rejected".*

Keywords: *computer games, junior schoolchildren, adaptation to school, sociometric status, social adaptation*

В современном информационном обществе существование без компьютеров и цифровых устройств уже сложно представить. Знакомство с электронными гаджетами, как утверждают исследования последних лет (Романова Ю.А., Солдатова Г.У., Шляпников В.Н. и др.), происходит еще в дошкольном возрасте. Исследователи выяснили, что современные дошкольники являются активными пользователями цифровых устройств, а именно: 80% детей умеют пользоваться смартфоном и 95% планшетом, причем средний возраст начала работы с электронными гаджетами – 3–5 лет [10, с. 40]. Другие исследования показывают, что в старшем дошкольном возрасте в компьютерные игры играют уже 92% детей [9, с. 246]. Таким образом, к 6–7 годам, т.е. к моменту поступления в первый класс общеобразовательного учреждения более 90% детей имеют серьезный игровой компьютерный опыт, что подтверждается и нашими исследованиями [2, с. 271]. К сожалению, доступных исследований влияния компьютерных игр на социальную адаптацию младших школьников на сегодняшний день крайне мало (Розина О.Б., Туйбаева Л.И.). Так, Туйбаева Л.И. считает, что показателями социальной дезадаптации для младших школьников могут являться такие негативные поведенческие проявления, как чрезмерное возбуждение и агрессивность, или, наоборот, заторможенность, депрессивность, чувство страха, нежелание идти в школу [12]. Розина О.Б. отмечает, что младшие школьники, играющие в компьютерные игры, отличаются эмоциональной неустойчивостью, вспыльчивостью, неадекватной самооценкой, низкой мотивацией и самоконтролем, пренебрежительно относятся к своим обязанностям, склонны к асоциальному поведению [8, с. 127].

«Психологический словарь» И.М. Кондакова определяет социальную адаптацию как «процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими» [3]. Следовательно, мы можем предположить, что для первоклассника процесс школьной адаптации состоит в благополучной интеграции в коллектив сверстников (класс), формировании самосознания ученика и соответствующего ролевого поведения (интеграция в школьное сообщество), а также дальнейшем развитии волевой саморегуляции, самостоятельности, ответственности и установлении адекватных взаимоотношений с одноклассниками и учителями.

Исследователи школьной адаптации (Костяк Т.В., Соловьева Д.Ю. и др.) в структуре этого явления выделяют четыре основных составляющих: физиологическую, учебно-мотивационную, психологическую и социальную адаптацию [4; 11]. К психологическому аспекту авторы относят психологическое самочувствие ребенка в школе, а именно: принятие роли ученика; положительное отношение к школе; отсутствие эмоционального дискомфорта; умеренная тревожность. К социальному аспекту школьной адаптации данные авторы относят особенности поведения ребенка в школе, которые выражаются: в общительности; принятии школьных правил; усвоении норм поведения на уроке и перемене; высокий социальный статус в классном коллективе.

По данным Н. В. Литвиненко, процесс школьной адаптации у 56% первоклассников в среднем занимает первые два месяца обучения (сентябрь и октябрь). Около 30% детей адаптируются к концу первого полугодия (декабрь–январь), а еще 14% адаптируются к школе только к концу первого учебного года (апрель–май) [7]. Также Литвиненко определила основные психологические факторы, которые могут свидетельствовать об успешной, неполной адаптации или школьной дезадаптации первоклассников. Так, к факторам успешной школьной адаптации она отнесла эмоциональную привлекательность учителя для учащегося; успешность социальных контактов со взрослыми и сверстниками; эмоциональную зрелость; ответственность; хорошее умственное развитие. К факторам риска дезадаптации автор отнесла повышенную тревожность учащегося в ситуациях школьного взаимодействия; переживания социального стресса; эмоциональную реактивность и подверженность сильным чувствам. Факторами школьной дезадаптации Н.В. Литвиненко предложила считать дезадаптивное поведение; эмоциональную непривлекательность учителя; неуспешность социальных контактов с взрослыми и сверстниками; недоверие к новым людям, вещам, ситуациям; недостаточное умственное развитие. По результатам исследований автора, у первоклассников из группы риска или группы дезадаптации наиболее часто встречаются такие поведенческие симптомокомплексы, как «уход в себя» (22%), «враждебность к взрослым» (14%) и «неугомонность» (12%) [7, с. 168].

Исследователи социального аспекта адаптации первоклассников (Кравцова Е.Е., Венгер А.Л. и др.) отмечают необходимость сформированности достаточного уровня средств общения, поведения и деятельности у детей 6–7 лет для успешной социализации в школьном коллективе. Так, Кравцова Е.Е. считает, что для успешной социальной адаптации первоклассника к школьному коллективу он должен обладать дисциплинированностью и показывать успешные результаты в усвоении школьной программы. Критериями школьной дезадаптации автор считает затруднения в установлении и поддержании социальных контактов со сверстниками и учителями [5].

Другой исследователь, А.Л. Венгер, считает, что социальными критериями школьной дезадаптации могут являться нарушения дисциплины, отсутствие навыков самоконтроля, безответственность, низкая социальная активность и отсутствие дружеских контактов среди одноклассников и сверстников [1].

Исследования Куликовой Т.Г. подтверждают, что у младших школьников процессы социальной и психологической адаптации непосредственно влияют и на когнитивный компонент. Так, дезадаптированные по социально-психологическим факторам учащиеся показывают значительное снижение самооценки и, как следствие, ухудшение успеваемости по учебным дисциплинам [6].

Поскольку в современных условиях на формирование социальной идентичности и предпочитаемых моделей поведения у детей оказывают значительное влияние не только непосредственная социальная среда, но и СМИ, в том числе электронные цифровые устройства и игровые гаджеты, мы предположили, что компьютерные и мобильные игры также могут влиять на социальную адаптацию младших школьников. Для изучения данного предположения мы провели ряд исследований среди учащихся первых классов, их родителей и учителей. Наша выборка состояла из 221 респондента: 119 учащихся первого класса общеобразовательной средней школы г. Минска, 97 родителей первоклассников и 5 учителей первых классов. Исследование проходило в несколько этапов.

На первом этапе мы провели анкетирование родителей первоклассников с целью определения количества времени, которое их дети проводят за компьютерными играми, а также жанров компьютерных игр, в которые играют дети. Нами были получены следующие результаты:

Количество времени, проводимого младшими школьниками за компьютерными играми:

до 1 часа в день – 49%;

более 1 часа в день – 45%;

не играет в КИ – 6%.

Предпочитаемые первоклассниками жанры компьютерных игр:

экшн (шуттеры, файтинги, аркады и др.) и симуляторы – 58%;

развивающие, логические, тамагочи – 42%.

На основании результатов данного анкетирования мы сформировали среди первоклассников, играющих в компьютерные игры (КИ), несколько экспериментальных групп:

По критерию «время»:

Э1 – учащиеся, которые играют менее 1 часа в день в компьютерные игры;

Э2 – учащиеся, которые играют более 1 часа в день в КИ;

К – учащиеся, которые не играют в КИ.

По критерию «жанр КИ»:

Э3 – учащиеся, которые играют в КИ экшн («стрелялки», «драки» и др.) и симуляторы;

Э4 – учащиеся, которые играют в развивающие, обучающие, логические КИ, игры-тамагочи.

По критерию «пол»:

Д – девочки;

М – мальчики.

На втором этапе мы провели среди первоклассников социометрическое исследование (методика Дж. Морено), а также изучение их уровня адаптации к школе с помощью учителей (методика «Схема изучения социально-психологической адаптации ребенка к школе» Э.М. Александровской).

Перед началом исследования мы предположили, что:

первоклассники, которые играют в КИ, имеют более низкий уровень адаптации к школе, чем те их сверстники, кто не играет в КИ;

учащиеся первых классов, которые играют в КИ ежедневно более 1 часа, имеют более низкий уровень адаптированности к школе, чем те, кто играет в КИ менее 1 часа;

мальчики, которые играют в КИ более 1 часа в день, имеют более низкий социометрический статус в классе, чем девочки той же группы;

младшие школьники, которые играют в КИ жанра «экшн» имеют более низкий социометрический статус в детском коллективе, чем те, кто играет в логические и развивающие КИ;

Анализ полученной в ходе диагностики респондентов информации показал следующие результаты (см. рис.1).

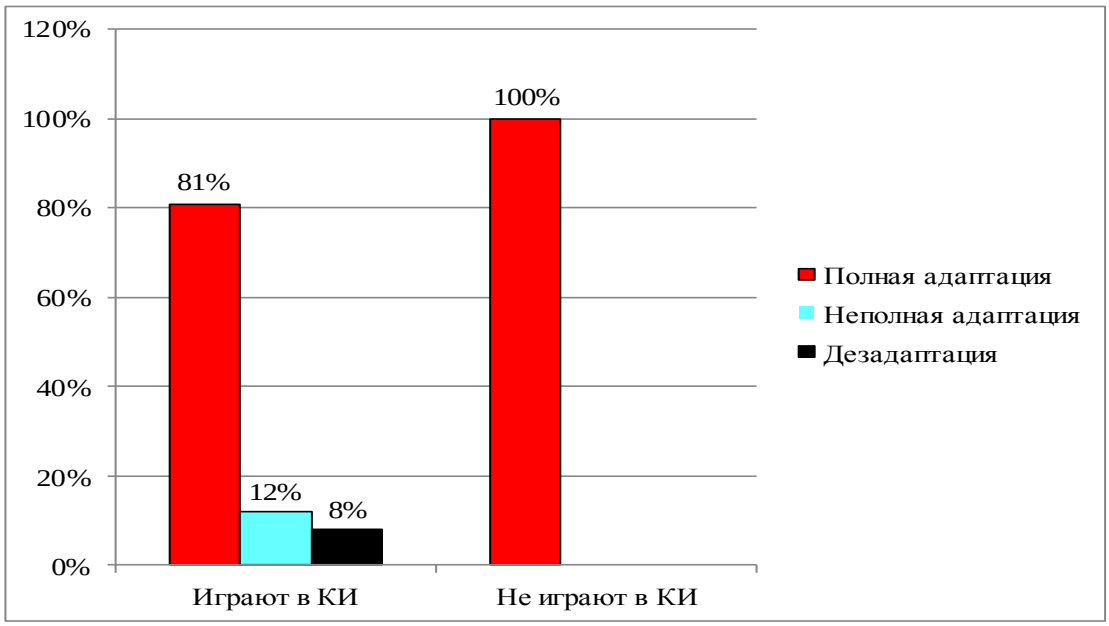

Рис. 1. Уровни адаптации первоклассников, играющих и не играющих в компьютерные игры

Как мы видим на диаграмме, все первоклассники, которые не играют в КИ, на момент проведения исследования, по мнению их учителей, адаптировались к школе, в то время как среди учащихся, которые играют в КИ, полную адаптацию имели только 81% первоклассников. Расчет критерия Фишера для данных групп выявил статистически значимый результат (φэмп=3,507; р,0,01), который позволяет нам утверждать, что игровая компьютерная деятельность оказывает влияние на уровень адаптации первоклассников к школе.

Далее мы проверили наши предположения, что младшие школьники, которые играют в КИ более 1 часа, а также в КИ жанра «экшн» имеют более низкий уровень

адаптации. Исследования групп в целом статистически значимых различий не показали, поэтому наши предположения не подтвердились (табл. 1).

Таблица 1.

Результаты исследования уровня адаптации к школе у первоклассников, играющих в КИ (по критериям «время» и «жанр игры»)

Группы КИ	Адаптация к школе					
	Полная		Неполная		Дезадаптация	
	%	t-критерий	%	t-критерий	%	t-критерий
Э1	81%	t= 0,05; p>0,05	14%	t= 0,68; p>0,05	5%	t= 0,80; p>0,05
Э2	82%		9%		9%	
Э3	79%	t= 0,75; p>0,05	14%	t= 0,83; p>0,05	7%	t= 0,09; p>0,05
Э4	84%		9%		7%	

Затем мы изучили различия между группами мальчиков и девочек, играющих в компьютерные игры, и определили, что вообще в компьютерные игры мальчики ежедневно играют немного больше времени, чем девочки (см. рис. 2).

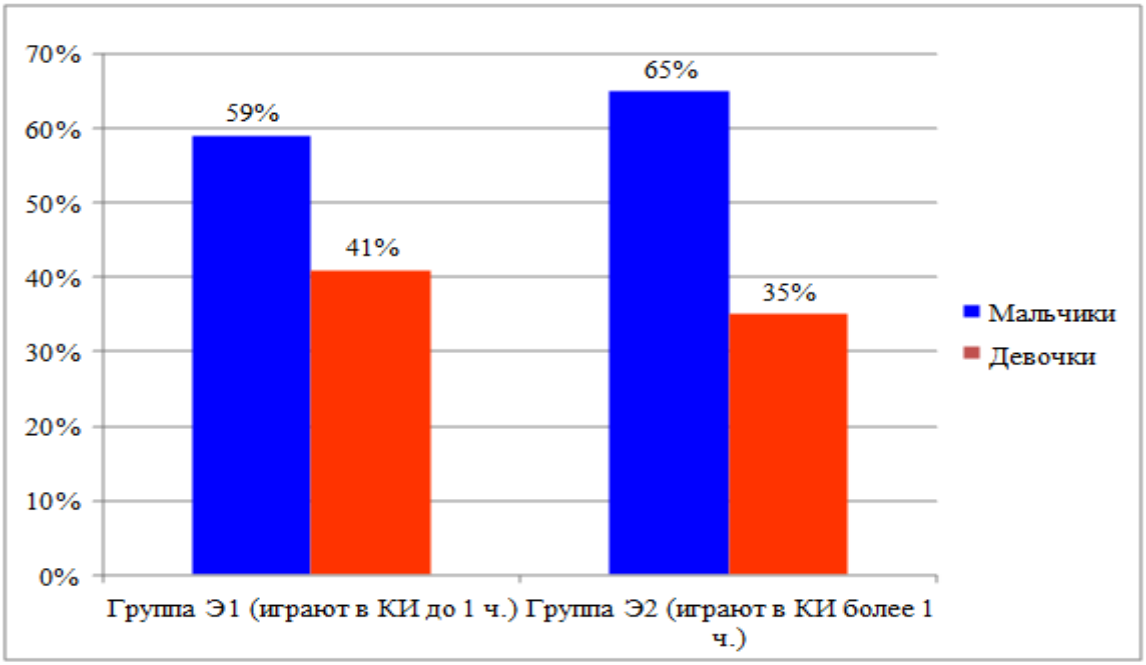

Рис. 2. Количество времени, которое первоклассники проводят за компьютерными играми ежедневно

Также мы выяснили, что в компьютерные игры жанра «экшн» (экспериментальная группа Э3) играет больше мальчиков, в то время как в логические, развивающие КИ и игры-тамагочи (экспериментальная группа Э4) – больше девочек (см. рис. 3).

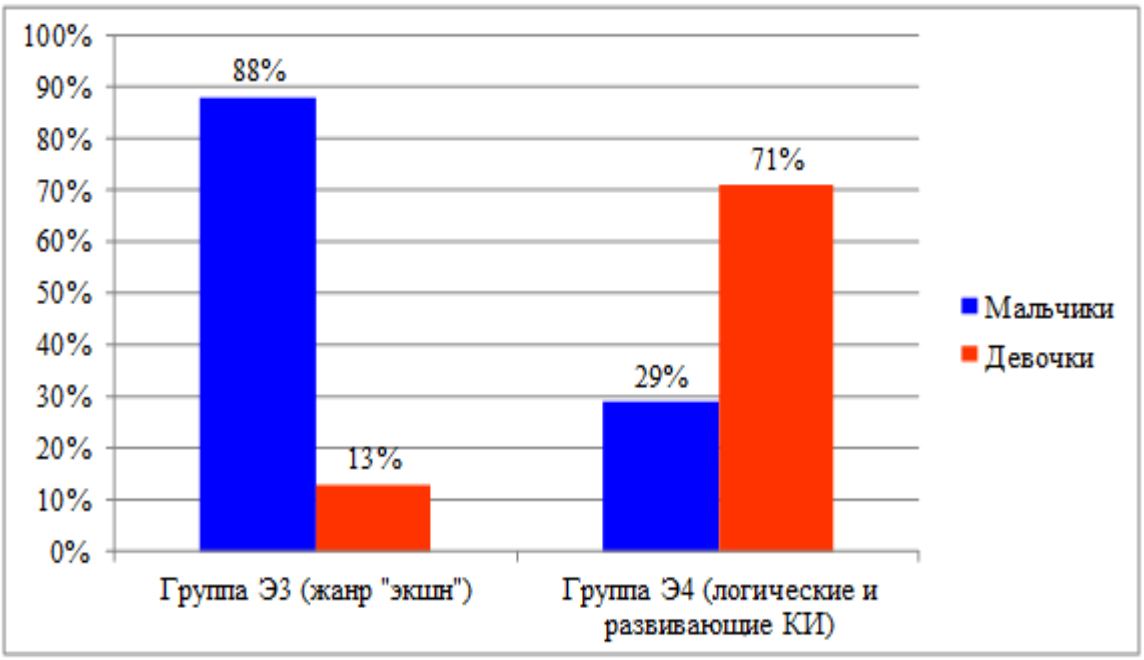

Рис. 3. Распределение предпочтений в жанрах КИ среди мальчиков и девочек

Дальнейшие исследования не выявили статистически значимых различий по уровню школьной адаптации в группах мальчиков и девочек, играющих в КИ различное количество времени ежедневно (Э1 и Э2), однако мы обнаружили значимые результаты в этих группах (М и Д), играющих в различные жанры КИ (табл. 2).

Таблица 2.

Результаты исследования уровня адаптации к школе у первоклассников, играющих в КИ (по критериям «время», «жанр игры», «пол»)

Группы КИ	Пол	Адаптация к школе					
		Полная		Неполная		Дезадаптация	
		%	t-критерий	%	t-критерий	%	t-критерий
Э1	М	79%	t= 0,37; p>0,05	12%	t= 0,52; p>0,05	9%	t= 1,50; p>0,05
	Д	83%		17%		0%	
Э2	М	75%	t= 1,48; p>0,05	14%	t= 1,54; p>0,05	11%	t= 0,43; p>0,05
	Д	93%		0%		7%	
Э3	М	76%	**t= 7,65; p<0,01**	16%	**t= 3,06; p<0,01**	8%	**t= 2,07; p<0,01**
	Д	100%		0%		0%	
Э4	М	85%	t= 0,08; p>0,05	0%	**t= 2,10; p<0,01**	15%	t= 0,58; p>0,05
	Д	84%		13%		3%	

Данные результаты также опровергают наше предположение, что учащиеся, которые играют в КИ ежедневно более 1 часа, имеют более низкий уровень адаптированности к школе, чем те, кто играет в КИ менее 1 часа. Однако мы обнаружили статистически значимые различия в группах мальчиков и девочек, играющих в разные жанры компьютерных игр (Э3 и Э4). Этот результат дает нам основания предполагать, что мальчики, играющие в КИ жанра «экшн», адаптируются к школе хуже, чем

девочки, играющие в игры того же жанра. Среди девочек, играющих в КИ жанра «экшн» выявлена 100% адаптация к школе, в отличие от мальчиков этой группы.

Также мы выявили статистически значимые различия и в группе, играющей в логические и развивающие КИ. Мы обнаружили, что в этой группе у мальчиков происходит либо полная адаптация к школе, либо дезадаптация. Мальчиков с неполной адаптацией в данной группе наши исследования не выявили. Среди девочек этой группы чаще встречается неполная адаптация, чем дезадаптация. Этот результат позволяет предположить, что мальчики, играющие в логические и развивающие игры, хуже девочек проходят период школьной адаптации.

Дальнейшие исследования были посвящены изучению социометрического статуса первоклассников, играющих и не играющих в КИ (модиф. методики «Социометрия» Дж. Морено). Полученные в результате диагностики социометрические статусы мы разделили на две основные группы: позитивные («звезды», «предпочитаемые», «принятые») и негативные («пренебрегаемые», «отвергаемые», «изолированные). В результате анализа мы определили, что примерно две трети первоклассников в каждой группе имеют позитивные социометрические статусы (см. рис. 4).

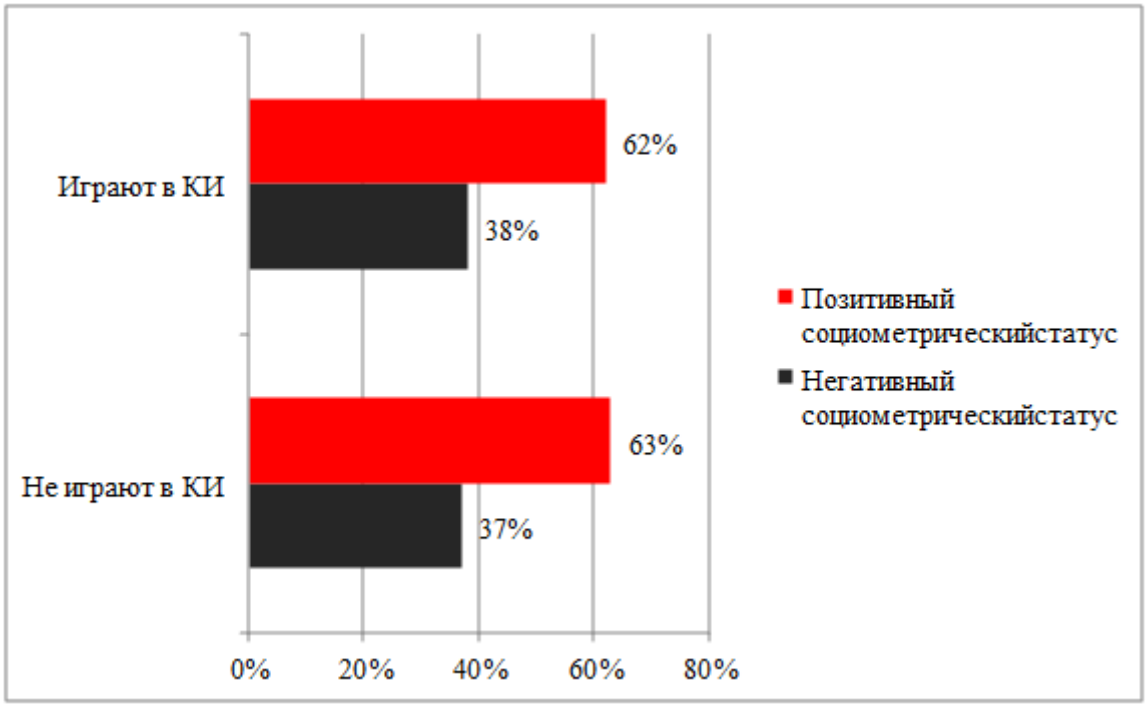

Рис. 4. Распределение социометрических статусов среди первоклассников, играющих и не играющих в КИ

Такой результат позволяет предполагать, что компьютерные игры не влияют на процесс социализации и формирования детского коллектива первоклассников, т.к. и в экспериментальной группе КИ и в контрольной группе процент учащихся, имеющих негативные социометрические статусы в нашем исследовании, оказался примерно одинаковым.

Далее мы сравнили распределение социометрических статусов в группах учащихся, играющих в КИ (табл. 3).

Таблица 3.

Результаты исследования социометрических статусов у первоклассников, играющих в КИ (по критериям «время», «жанр игры»)

Группы КИ	Социометрический статус		
	Позитивный (ПСС)	Негативный (НСС)	t-критерий
	%	%	
Э1	62%	38%	t= 0,16; p>0,05
Э2	60%	40%	
Э3	59%	41%	t= 0,56; p>0,05
Э4	64%	36%	

Результаты анализа данных показали, что статистически значимых различий в распределении социометрических статусов в группах учащихся, играющих в КИ различное количество времени, а также играющих в КИ различных жанров, не наблюдается.

Далее мы проверили наши предположения о различном влиянии компьютерных игр на социализацию мальчиков и девочек 6–7 лет и выяснили, что у девочек немного чаще встречаются позитивные социальные статусы, чем у мальчиков-первоклассников (см. рис. 5).

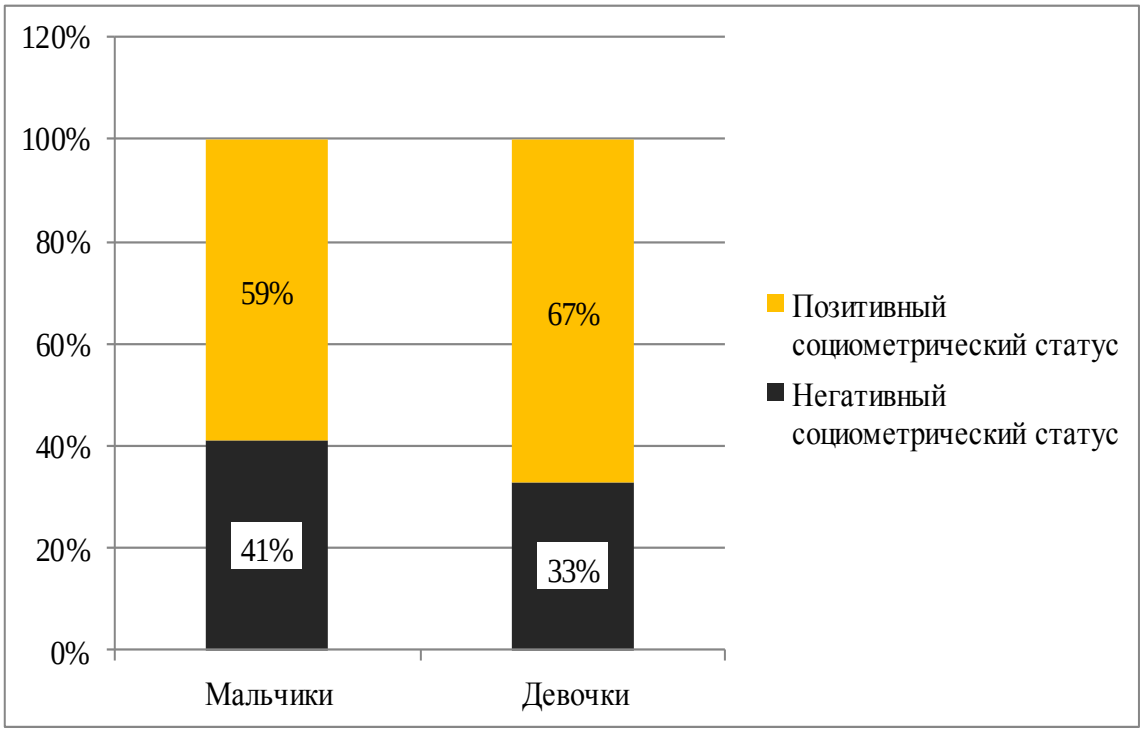

Рис. 5. Распределение позитивных и негативных социометрических статусов в группах мальчиков и девочек 6–7 лет

Также мы провели анализ социометрических статусов в экспериментальных группах, учитывающих факторы времени, жанра КИ и пол игроков (табл. 4).

Таблица 4.

Результаты исследования социометрических статусов у первоклассников, играющих в КИ (по критериям «время», «жанр игры», «пол»)

Группы КИ	Пол	Социометрический статус		
		Позитивный (ПСС)	Негативный (НСС)	t-критерий
		%	%	
Э1	М	56%	44%	t= 1,15; p>0,05
	Д	71%	29%	
Э2	М	61%	39%	t= 0,05; p>0,05
	Д	60%	40%	
Э3	М	59%	41%	t= 0,10; p>0,05
	Д	57%	43%	
Э4	М	54%	46%	t= 0,94; p>0,05
	Д	69%	31%	

В результате анализа мы не обнаружили значимых статистических различий в распределении позитивных и негативных социометрических статусов между группами мальчиков и девочек, играющих в КИ, что опровергает наши предположения, выдвинутые перед началом исследования.

Далее мы сравнили распределение позитивных и негативных социометрических статусов внутри групп мальчиков и девочек (табл. 5).

Таблица 5.

Результаты изучения социометрических статусов мальчиков и девочек 6–7 лет, играющих в КИ (по критериям «время», «жанр игры», «пол»)

Пол	Группы КИ	Социометрический статус		
		Позитивный (ПСС)	Негативный (НСС)	t-критерий
		%	%	
М	Э1	56%	44%	t= 0,38; p>0,05
	Э2	61%	39%	
Д	Э1	71%	29%	t= 0,68; p>0,05
	Э2	60%	40%	
М	Э3	59%	41%	t= 0,34; p>0,05
	Э4	54%	46%	
Д	Э3	57%	43%	t= 0,58; p>0,05
	Э4	69%	31%	

Данный анализ также не показал статистически значимых различий в распределении социометрических статусов внутри групп мальчиков и девочек по факторам «время» и «жанр КИ».

Наибольший процент учащихся, имеющих позитивный социометрический статус, мы обнаружили в группе девочек, которые играют в КИ ежедневно менее 1 часа. Наибольший процент учащихся, имеющих негативный статус, был зафиксирован в

группе мальчиков, играющих в развивающие и логические компьютерные игры, а также игр-тамагочи.

Также мы проанализировали распределение таких социометрических статусов, как «звезды» и «отвергаемые» в различных экспериментальных группах (табл. 6).

Таблица 6.

Результаты исследования социометрических статусов у первоклассников, играющих в КИ (по критериям «время», «жанр игры», «пол»)

Группы КИ	Пол	Социометрический статус			
		«Звезда» (ПСС)		«Отвергаемый»(НСС)	
		%	t-критерий	%	t-критерий
Э1	М	15%	t= 0,98; p>0,05	18%	t= 1,56; p>0,05
	Д	25%		4%	
Э2	М	21%	t= 0,84; p>0,05	32%	t= 1,32; p>0,05
	Д	33%		13%	
Э3	М	16%	t= 1,66; p>0,05	22%	t= 0,49; p>0,05
	Д	43%		14%	
Э4	М	23%	t= 0,13; p>0,05	31%	**t= 2,27; p<0,01**
	Д	25%		6%	
Не КИ	М	33%	t= 0,00; p>0,05	17%	t= 0,50; p<0,01
	Д	33%		8%	

Наиболее значительные различия в результате анализа мы обнаружили в группе учащихся, играющих в логические и развивающие КИ. Так, по результатам исследования, количество «звезд» в данной группе среди мальчиков и девочек примерно одинаковое, а вот среди «отвергаемых» мальчиков значительно больше. Такой результат, возможно, указывает на то, что среди мальчиков логические и развивающие компьютерные игры не пользуются большой популярностью, поэтому не могут являться средством для повышения социального статуса в детском коллективе. Как показывает наше исследование, современные первоклассники скорее отвергают и изолируют в своих коллективах мальчиков, которые предпочитают логические и развивающие КИ, а не популярные «экшн».

Также наше исследование показало, что девочки, играющие в КИ, чаще мальчиков приобретают в детском коллективе статус «звезда» и реже становятся «отвергаемыми». Очевидно, что такой результат указывает на более высокую степень социальной адаптивности у девочек 6–7 лет, чем у мальчиков этого же возраста, однако выяснение причин этого явления требует дополнительных исследований.

Процесс школьной адаптации мальчиков и девочек 6–7 лет на протяжении первого года обучения проходит неравномерно и может занимать продолжительное время у отдельных учащихся. Это может быть обусловлено различными факторами: как особенностями психофизического развития данных учащихся, так и процессами социализации, формирования классного коллектива и т.д.

В нашем исследовании мы изучали особенности влияния игровой компьютерной деятельности на процессы школьной адаптации и социализации первоклассников и пришли к следующим выводам:

- первоклассники, которые играют в КИ, имеют более низкий уровень адаптации к школе, чем те их сверстники, кто не играет в КИ;
- мальчики 6–7 лет, играющие в КИ жанра «экшн», адаптируются к школе хуже, чем девочки, играющие в игры того же жанра;
- количество времени, проводимого первоклассниками за компьютерными играми, не влияет на их социометрический статус в классе, хотя у девочек, играющих в КИ менее 1 часа в день, чаще встречаются позитивные социометрические статусы, чем у мальчиков той же группы;
- жанр компьютерной игры также не оказывает существенного влияния на социометрический статус первоклассников, при этом незначительное превышение негативных социометрических статусов обнаружено в группе мальчиков, играющих в логические и развивающие КИ, а также игры-тамагочи.

Также в результате исследований мы обнаружили, что девочки 6–7 лет, играющие в любые КИ, независимо от жанра и времени, являются более социализированными и чаще приобретают статус «звезды» в детском коллективе, чем мальчики. С другой стороны, мальчики, играющие в КИ более 1 часа в день, а также предпочитающие логические и развивающие игры компьютерным играм жанра «экшн» чаще становятся «отвергаемыми» в группе сверстников.

Таким образом, наше исследование показало, что компьютерные игры оказывают определенное влияние на школьную адаптацию первоклассников, замедляя, возможно, данный процесс у отдельных учащихся. Также мы определили, что жанр КИ младших школьников может оказывать существенное влияние на формирование социометрического статуса в детском коллективе. Причины данного явления, на наш взгляд, требуют дополнительного изучения.

Список литературы

Венгер, А.Л., Цукерман, Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос-Пресс, 2007. – 159 с.

Илюкович, Т.П., Комкова, Е.И. Негативное влияние компьютерных игр на социализацию младших школьников / Т.П. Илюкович, Е.И. Комкова // Профилактика саморазрушающего поведения детей и подростков: история, теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 26 апреля 2017 г./ Гос. гум.-технол. ун-т; редкол.: Е.В. Селезнева [и др.] Орехово-Зуево: ГГТУ, 2017. – С. 267–274.

Кондаков, И.М. Социальная адаптация [Электронный ресурс] /И. М. Кондаков// Психологический словарь. 2000. Режим доступа: http://psi.webzone.ru/st/004100.htm. Дата доступа: 22.09. 2017.

Костяк, Т.В. Психологическая адаптация первоклассников: учеб, пособие / Т.В. Костяк. – М.: Академия, 2008. – 175 с.

Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе/ Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

Куликова, Т.Г. Особенности эмоционального развития и самооценки учащихся начальных классов со школьной дезадаптацией: дис. ... канд. психол, наук/ Т.Г. Куликова. М., 2007. – 154 с.

Литвиненко, Н.В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития (индивидуально-типологический подход)/ Н.В. Литвиненко. – М.: Сфера, 2007. – 351 с.

Розина, О.Б. Влияние компьютерных игр на структуру личности младших школьников/ О.Б. Розина// Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Психол. науки. 2009. – № 4. – С. 123–128.

Романова, Ю.А. Компьютерные игры и познавательные способности дошкольника/ Ю.А. Романова// Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. – № 2 (24). – С. 246–251.

Солдатова, Г.У., Шляпников, В.Н. Игры, мультики, учеба/ Г.У. Солдатова, В.Н. Шляпников// Дети в информационном обществе. 2014. – № 17. – С. 34–43.

Соловьева, Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе /Д. Ю. Соловьева// Вопросы психологии. 2012. – № 4. – С. 23–31.

Туйбаева, Л.И. Роль виртуальных и реальных игр в процессе адаптации первоклассников [Электронный ресурс]/ Л.И. Туйбаева// Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. – Т. 34. – С. 101–106. Режим доступа: http://e-koncept.ru/2017/771157.htm. Дата доступа: 22.09.2017.

References

Wenger, A.L., Tsukerman G.A. (2007) Psychological examination of junior schoolchildren [*Tsukerman G.A. Psikhologicheskoye obsledovaniye mladshikh shkol'nikov*]. Moscow: Vlados-Press. – 159 p.

Ilyukovich, T.P., Komkova, E.I. (2017) Negative influence of computer games on the socialization of junior schoolchildren [*Negativnoye vliyaniye komp'yuternykh igr na sotsializatsiyu mladshikh shkol'nikov*] / T.P. Ilukovich, E.I. Komkova// Prevention of self-destructive behavior of children and adolescents: history, theory and practice: materials of the International Scientific and Practical Conference, Orekhovo-Zuevo, April 26, 2017// [*Profilaktika samorazrushayushchego povedeniya detey i podrostkov: istoriya, teoriya i praktika: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Orekhovo-Zuyevo, 26 aprelya 2017 g*]./ The State. hum-technology. un-t; rare: E.V. Selezneva [and others]. Orekhovo-Zuevo: GSTU. P. 267–274.

Kondakov, I. M. (2000) Social adaptation [*Sotsial'naya adaptatsiya*] [Electronic resource]/ I. M. Kondakov// Psychological dictionary. Access mode: http://psi.webzone.ru/st/004100.htm. Date of access: 22.09. 2017.

Kostyak, T.V. (2008) Psychological adaptation of first-graders: textbook, manual [*Psikhologicheskaya adaptatsiya pervoklassnikov: ucheb, posobiye*] /T.V. Kostyak. Moscow: Academy. – 175 p.

Kravtsova, E.E. (1991) Psychological problems of children's readiness for schooling [*Psikhologicheskiye problemy gotovnosti detey k obucheniyu v shkole*] / E.E. Kravtsova. – M.: Pedagogy. – 152 p.

Kulikova, T.G. (2007) The features of emotional development and self-assessment of primary school pupils with school disadaptation: dis. ... cand. psychology, sciences [*Osobennosti emotsional'nogo razvitiya i samootsenki uchashchikhsya nachal'nykh klassov so shkol'noy dezadaptatsiyey: dis. ... kand. psikhol, nauk*] / T.G.Kulikova. Moscow. – 154 p.

Litvinenko, N.V. (2007) Socio-psychological adaptation of schoolchildren in critical periods of development (individual-typological approach)[*Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya shkol'nikov v kriticheskiye periody razvitiya (individual'no-tipologicheskiy podkhod)*] / N.V. Litvinenko. Moscow: Sphere. – 351 p.

Rosina, O.B. (2009) The influence of computer games on the structure of the personality of younger schoolchildren [*Vliyaniye komp'yuternykh igr na strukturu lichnosti mladshikh shkol'nikov*] / O.B. Rozina // Vestn. Moscow. state. reg. University. Ser .: Psychol. science. No. 4. P. 123–128.

Romanova, Y.A. (2014) Computer games and cognitive abilities of a preschooler [*Komp'yuternyye igry i poznavatel'nyye sposobnosti doshkol'nika*] / Y.A. Romanova// Historical and Socio-Educational Thought. No. 2(24). – P. 246–251.

Soldatova, G.U. (2014) Games, cartoons, study [*Igry, mul'tiki, ucheba*]/ G.U. Soldatova, V.N. Shlyapnikov// Children in the Information Society. No. 17. P. 34–43.

Solovyeva, D. Y. (2012) Factors of adaptation of first-graders to school [*Faktory adaptatsii pervoklassnikov k shkole*]/ D. Y. Solovyova// Questions of psychology. No. 4. P. 23–31.

Tuybaeva, L.I. (2017) The role of virtual and real games in the process of adaptation of first-graders [*Rol' virtual'nykh i real'nykh igr v protsesse adaptatsii pervoklassnikov*] [Electronic resource] /L.I. Tuibaeva// Scientific and methodical electronic journal "Concept" [*Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»*]. – T. 34. – P. 101–106. Access mode: http://e-koncept.ru/2017/771157.htm. Date of access: 22/09/2017.

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ ЭКСТРАВЕРСИИ И ИНТРОВЕРСИИ НА ПОСТРОЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Т.А. Никотина

Резюме. *В данной статье рассматривается проблема особенностей межличностных отношений в юношеском возрасте и влияние экстраверсии и интроверсии на построение позитивных взаимоотношений. Актуальность статьи обусловлена тем, что на современном этапе развития общества очевидной является тенденция поддержки молодых кадров, поскольку в любых организациях требуются молодые, энергичные и перспективные сотрудники, а так же коллектив с высокой слаженностью и высокой психологической совместимостью. Способность молодых специалистов выстроить межличностные отношения с учетом своего психотипа будет способствовать эффективной работе и учету современных требований. Именно поэтому представленное экспериментальное исследование было направлено на изучение влияния экстраверсии и интроверсии на построение межличностных отношений в юношеском возрасте. Из экспериментальных данных следует, что в группе интровертов преобладает недоверчивый-скептический и покорный-застенчивый типы межличностных отношений. Это говорит о стремлении интровертов к одобрению окружающими, указывает на способность подчиняться, аккуратно исполнять требования. Для представителей данного типа характерны повышенное чувство от-*

ветственности, зависимость от чужого мнения. Достаточно высокие баллы по сотрудничающему-конвенциональному типу указывают на наличие компромиссного поведение у интровертов. У экстравертов показано доминирование властно-лидирующего и прямолинейно-агрессивного типов межличностных отношений. При этом в большей степени, чем у интровертов, преобладает сотрудничающий-конвенциальный тип межличностных отношений. Таким образом, можно заключить, что у интровертов и экстравертов значительно различаются типы построения межличностных отношений. Полученные данные, указывают на то, что мнение о том, что интровертированность затрудняет построение межличностных отношений, не всегда имеет практические доказательства.

Ключевые слова: *психотип, экстраверты, интроверты, межличностные отношения, юношеский возраст*

THE INFLUENCE OF INTROVERSION AND EXTRAVERSION ON THE CONSTRUCTION OF INTERPERSONAL RELATIONS IN ADOLESCENCE

T. Nicotina

Resume. *This article deals with the problem of peculiarities of interpersonal relations in adolescence and the influence of introversion and extraversion on building positive relationships. Actuality due to the fact that at the present stage of development of society is obvious, the trend is to support young personnel. That is, in any organization requires young, energetic and promising staff, and the team with high coherence and high psychological compatibility. The ability of young professionals to build interpersonal relationships with his psycho will contribute to the effective operation and meet modern standards. That is why the experimental study was aimed at investigation of the effect of extroversion and introversion on the construction of interpersonal relations in adolescence. According to experimental data it is shown that in a group of introverts dominated by incredulous-skeptical and submissive-shy types of interpersonal relationships. It speaks about their desire for approval of others, indicates the ability to obey, carefully to fulfill the requirements. For the representatives of this type is characterized by a heightened sense of responsibility, dependence on other people's opinions. At the same time, rather high scores for collaborating-conventional type to indicate the presence of a compromise the behavior of introverts. Extroverts shows the dominance of power-leading and straightforward-aggressive types of interpersonal relationships. Thus, to a greater extent than introverts, prevails collaborating-conventional type of interpersonal relations. Thus, we can conclude that introverts and extroverts differ significantly in the types of building interpersonal relationships. The resulting data indicate that the common misconception that introversion makes it difficult to build interpersonal relationships is not always practical evidence.*

Keywords: *psychotype, extroverts, introverts, interpersonal relations, teenage*

Ни для кого не секрет, что юношеский возраст считается одним из важнейших периодов в развитии личности, так как именно у юношей и девушек более интенсивно происходит развитие и становление самоосознания, а также активно формируются межличностные отношения.

В формировании межличностных отношений в юношеском возрасте многое связано с умением проявлять индивидуальные психологические характеристики, от-

носящиеся к свойствам личности, психическим процессам и свойствам темперамента. Эти характеристики необходимы для формирования стиля общения как основного фактора, влияющего на нахождение своего места в обществе и мире в целом.

Проблема межличностных отношений в психологии занимает значительное место в работах как зарубежных, так и отечественных психологов. Так, С.С. Бычков считает, что межличностные отношения могут быть многообразными и являются относительно устойчивой системой эмоционально переживаемых, осознанных и избирательных связей между членами контактной группы [1].

По мнению В.Н. Мясищева [1], межличностные отношения – это ориентация, система установок и ожиданий членов группы относительно друг друга, которые обусловлены ценностями, организацией и содержанием совместной деятельности, на которых базируется их общение. Это относительно устойчивая и многообразная система эмоционально-переживаемых и избирательных связей между членами группы. В.Н. Мясищев утверждает, что отношения проявляются, реализуются и формируются в общении, социальной перцепции и взаимодействии, проявляя интроверсию и экстраверсию субъектов в юношеском возрасте.

То есть, и С.С. Бычков, и В.Н. Мясищев указывают на то, что в ходе построения межличностных отношений члены той или иной группы устанавливают связи, при этом на характер этих связей оказывают влияние индивидуальные особенности субъектов данных отношений, в частности интроверсия, экстраверсия.

Согласно В.Н. Мясищеву, экстраверсия – это название свойственных проявлений экстравертированных типов, которые характерны личности, направленной на внешний мир, объекты которого притягивают к себе «жизненную энергию» и интересы субъекта, что в известном смысле ведет к отчужденности субъекта от себя самого, к принижению личностной значимости явлений субъективного мира. Экстравертам свойственны инициативность, высокая адаптированность к социальным переменам, гибкость поведения, общительность.

Интроверсия, согласно В.Н. Мясищеву, является общим названием характерных проявлений самосозерцания и замкнутости. Интровертом считается человек, психическая энергия которого отправляется лишь во внутрь, на самого себя. Его интересы, мысли и действия направлены на собственное «Я». В результате чего у интроверта возникает склонность к постоянному анализу собственных психических состояний, рефлексии. Ему достаточно трудно контактировать с окружающими, он хуже экстраверта приспосабливается к ним. Он закрыт ко всему, что вне его, защищается, вместо того чтобы открыться и принять окружающих, он не способен подчиниться внешнему объекту. Интроверты чаще всего выдержанны, серьезны, педантичны, часто подвержены депрессии [1].

Следует отметить, что ряд авторов занимался изучением влияния направленности личности на характер построения межличностных отношений в юношеском возрасте. Так, по мнению Л.В. Кузнецовой у экстравертов данный период может оказаться напряженным, а у интровертов плавно и постепенно передвигаться к переломному моменту в своей жизни. Но при этом интроверты более пассивны, менее самостоятельны, иногда более поверхностны в собственных увлечениях и привязанностях [2].

Тем не менее обозначенная проблема не потеряла своей актуальности, так как на современном этапе развития общества очевидной является тенденция поддержка

молодых кадров. То есть в любых организациях требуются молодые, энергичные и перспективные сотрудники, а так же коллектив с высокой слаженностью и высокой психологической совместимостью. Способность молодых специалистов выстроить межличностные отношения с учетом своего психотипа будет способствовать эффективной работе и учету современных требований. Именно поэтому наше экспериментальное исследование было направлено на исследование влияния экстраверсии и интроверсии на построение межличностных отношений именно в юношеском возрасте.

Базой экспериментального исследования явился институт психологии и педагогики ЕГУ им. И. А. Бунина, испытуемыми выступили студенты 1–2 курсов.

В качестве диагностического инструментария были определены следующие методики:

– личностный опросник EPQ Г. Айзенка [3], предназначенный для изучения индивидуально-психологических черт личности, в частности экстраверсии и интроверсии;

– методика диагностики межличностных отношений Т. Лири [3], предназначенная для исследования взаимоотношений в малых группах. С её помощью выявляется преобладающий тип отношений к людям, при этом выделяется два фактора: «доминирование – подчинение» и «дружелюбие – агрессивность».

Исследование проходило в два этапа. В ходе первого этапа исследования проводилась диагностика EPQ (личностный опросник Г. Айзенка) По результатам диагностики испытуемые были разделены на 3 группы: интроверты, экстраверты и смешанный психотип личности.

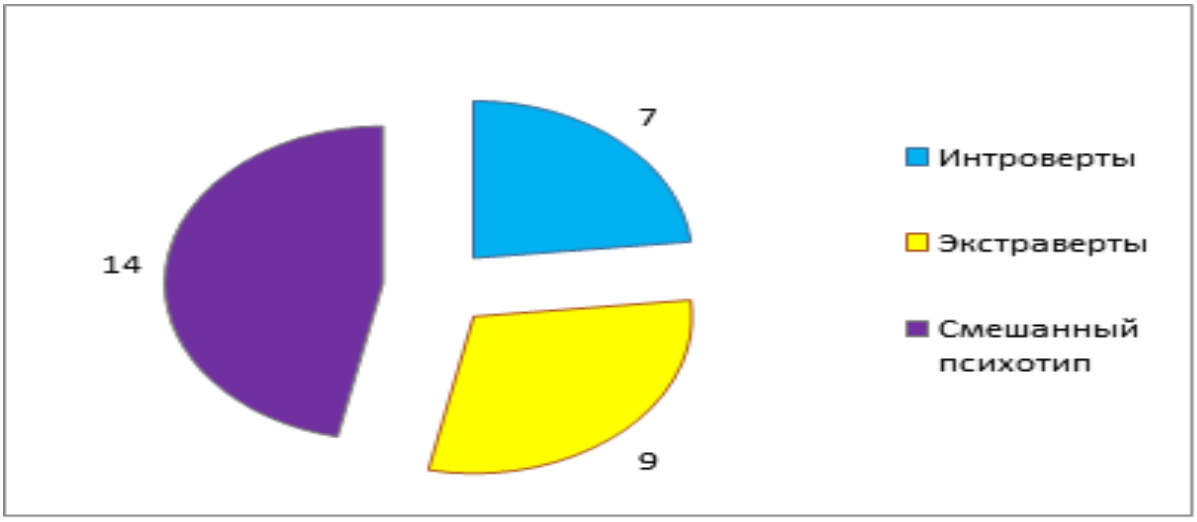

Рис.1. Распределение психотипов

Как видно из представленной выше диаграммы среди испытуемых было выявлено 23% интровертов, 30% от общего числа испытуемых – экстраверты. Третья группа испытуемых обладает смешанным психотипом личности и составляет 47% от всего количества испытуемых.

Вторым этапом экспериментального исследования была проведена диагностика уровня межличностных отношений Т. Лири. Причем типы межличностных отношений выявлялись только у экстравертов и интровертов, испытуемые со смешанным типом на втором этапе не участвовали в исследовании, так как перед нами стояла задача

выявления влияния именно экстраверсии и интроверсии на построение межличностных отношений.

Анализ данных по методике Т. Лири показал, что в группе интровертов преобладает недоверчивый-скептический и покорный-застенчивый типы межличностных отношений. Это говорит об их стремлении к одобрению окружающими, указывает на способность подчиняться, аккуратно исполнять требования. Для представителей данного типа характерны повышенное чувство ответственности, зависимость от чужого мнения. При этом достаточно высокие баллы по сотрудничающему-конвенциональному типу указывают на наличие компромиссного поведение у интровертов, а также являются доказательством способности интровертов демонстрировать дружелюбие.

Рис. 2. Диаграмма показателей уровня выраженности типов межличностных отношений по методике Т. Лири в группе интровертов

У экстравертов, согласно полученным результатам, наблюдается доминирование авторитарного, или же, другими словами, властно-лидирующего и прямолинейно-агрессивного типов межличностных отношений. При этом даже в большей степени, чем у интровертов, преобладает сотрудничающий-конвенциальный тип межличностных отношений. Данные типы отношений раскрывают такие характеристики личности, как умение быть хорошим наставником и организатором, лёгкость и быстроту в

принятии решений, высокую активность, выраженную мотивацией достижения, настойчивость и упорство в достижении цели, непосредственность и прямолинейность в высказываниях и поступках.

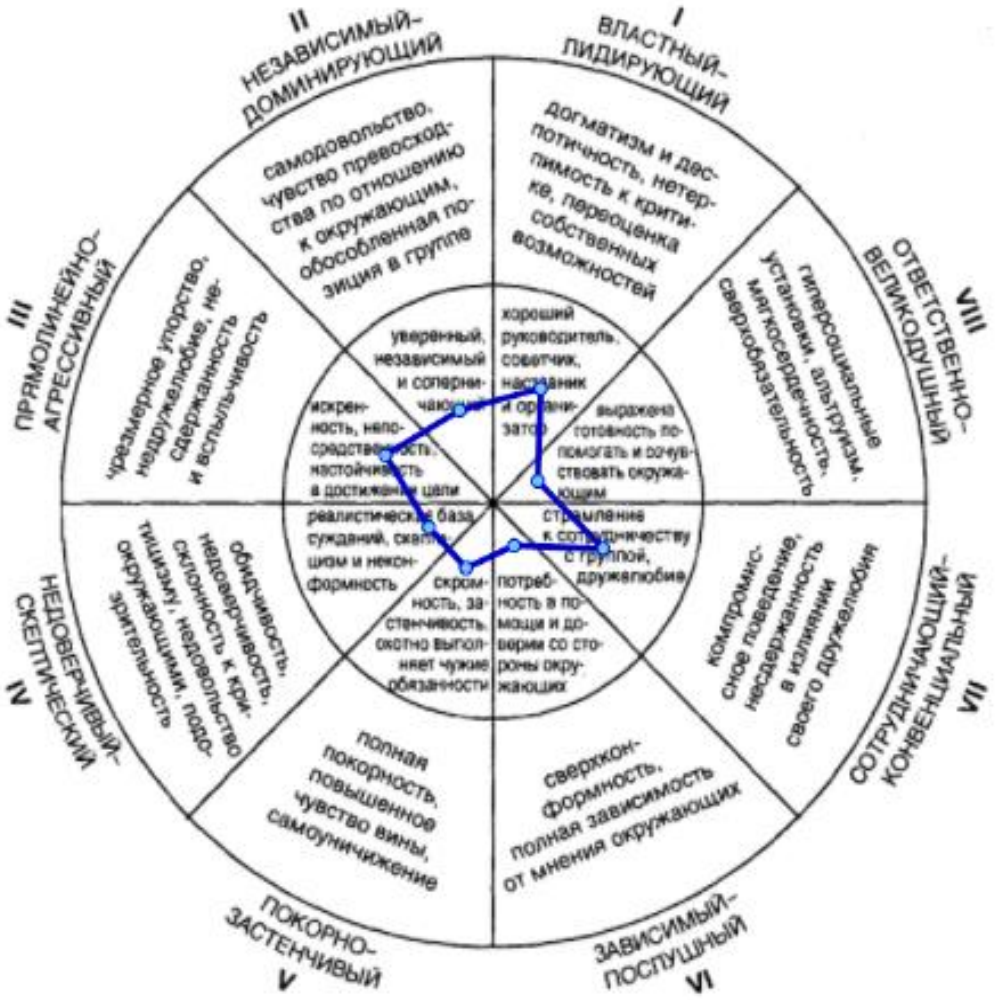

Рис. 3. Диаграмма показателей уровня выраженности типов межличностных отношений по методике Т. Лири в группе экстравертов

Результаты проведённого исследования, позволяют нам прийти к выводу о том, что у интровертов и экстравертов значительно различаются типы построения межличностных отношений, что говорит о различии не только их характеров, но и особенностей взаимодействия с людьми. При этом полученные нами данные указывают на то, что бытующее мнение о том, что интровертированность затрудняет построение межличностных отношений, не всегда имеет практические доказательства. Попытаемся это доказать.

Согласно полученным данным, у нас получились два участника межличностных отношений:

– стремящийся к одобрению окружающими, аккуратно исполняющий требования, ответственный при этом, способный на компромиссное поведение и демонстрацию дружелюбия юный интроверт;

– упорный, несдержанный, вспыльчивый, деспотичный, нетерпимый, но все же иногда способный на компромиссное поведение и демонстрацию дружелюбия юный экстраверт.

Хочется задать вопрос: «Кто добьётся большего успеха в построении межличностных отношений: первый их участник или второй?» Понятно, что универсального ответа не существует, так как успех в данном случае зависит от ряда других факторов, которые пока нами не изучены. Но все же нельзя не отметить, что характеристики интроверта совершенно не указывают на возможность возникновения трудностей в построении межличностных отношений.

Список литературы

Бычков, С.С., Мясищев, В.Н. Формирование умения общения. М.: Аркти, 2013. – С. 84–89.

Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии. М.: Академия, 2014. – С. 201–206.

Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. – С. 50–53, 263–268.

References

Bychkov, S.S., Myasischev, V.N. (2013) The formation of ability to communicate [*Formirovaniye umeniya obshcheniya*]. Moscow: Arkti. – P. 84–89.

Kuznetsova, L.V. (2014) Fundamentals of special psychology [*Osnovy spetsial'noy psikhologii*]. Moscow: Academy. – P. 201–206.

Karelin, A. (2007) Great encyclopedia of psychological tests [*Bolschaia enciklopedia psychological tests*]. Moscow: Eksmo. – P. 50–53, 263–268.

УДК.371.13

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Н.В. Лебедева

Резюме. *Целью данного исследования является анализ проблем в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы как компонента структуры непрерывного образования, продиктованных современными реалиями социально-экономического развития российского общества. Сегодня в социальной сфере востребованы высококвалифицированные специалисты, обладающие профессиональными компетенциями, отвечающими требованиям профессиональных стандартов. Однако существующая система дополнительного профессионального образования не способна оперативно отвечать на запросы общества. Возникает проблема трансформации и преобразований системы дополнительного профессионального образования. Одним из путей решения является диверсификация образования – изменение, разнообразие, выход за пределы традиционного обучения. На примере опыта работы Института дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Москвы представлены основные направления развития современного дополнительного профессионального образования и результаты диверсификационных образовательных процессов: разработка содержательно-методического базиса новых дополнительных образовательных программ, организация новых видов образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы, разнообразие форм обучения в условиях данного образования, возможность построения и реализация индивидуальной образовательной траектории специалиста социальной сферы, трансформация образовательных технологий и образовательной структуры, изменение имиджа дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы и его целевой направленности, развитие социального партнерства, межведомственного взаимодействия, создание личностно-развивающей среды образовательного пространства дополнительного профессионального образования как основных направлений развития современного дополнительного профессионального образования. Андрагогический подход, основанный на социально-психологических особенностях обучения взрослых, является одним из ведущих в организации диверсификации дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы.*

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, диверсификация, специалист социальной сферы, профессиональные компетенции, андрагогика*

ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE: PROBLEMS AND SOLUTIONS

N. Lebedeva

Resume. *The aim of this study is to analyze the problems in the system of additional professional education of specialists of social sphere, as a component of the structure of continuous education, is dictated by modern realities of socio-economic development of the Russian society. Today in the social sphere the demand for highly qualified specialists, possessing professional competences that meet the requirements of Professional standards. However, the existing system of additional professional education is not able to respond promptly to the needs of society. There is a problem of transformation and transformation of the system of additional professional education. One of the solutions is to diversify education as change, diversity, beyond traditional training. For example, the experience of the Institute of additional professional education of social workers of Moscow the basic directions of modern development of additional professional education and the results of the diversification of educational processes: development of content and methodical basis of a new additional educational programs, organization of new types of educational services in the sphere of additional professional education of specialists of social sphere, a variety of forms of learning in terms of education, the possibility of constructing and implementing individual educational trajectory of the expert of social sphere, the transformation of educational technology and educational structures, change the image of additional professional education of specialists of social sphere and target orientation, development of social partnership, interdepartmental interaction, create personal developing environment of the educational space of additional professional education, as the main directions of modern development of additional professional education. Adragogical approach, based on the characteristics of adult learning, is one of the leading organizations in the diversification of additional professional education of specialists of social sphere.*

Keywords: *additional professional education, diversification, specialist of social sphere, professional competence, andragogy*

Динамичное развитие мировой экономики, бурный рост информационных технологий, появление новых профессий актуализируют вопросы непрерывного образования каждого специалиста.

Современная парадигма «Образование в течение жизни» как ответ на нестабильность в сфере занятости и профессий спровоцировала мощные тектонические процессы в образовательной сфере. Кризисы и нестабильность становятся нормой жизни человека. И выжить в этих условиях возможно только благодаря образованию, меняя специальности, профессии, готовности адаптироваться к социальным и экономическим изменениям, пониманию того, что однажды полученный диплом не может стать «охранной грамотой» на всю жизнь [1, с. 69].

В этой связи ЮНЕСКО придает первостепенное значение решению задач, связанных с повышением качества образования в течения всей жизни. Сильный импульс этому решению был дан еще в 1996 г. авторитетной Международной комиссией по образованию для XXI века под председательством Жака Делора, доклад которого «Образование – сокрытое сокровище» трактует образование на протяжении всей жизни как основывающееся на четырех столпах:

– учиться знать – означает подтверждение того, что обучающиеся изо дня в день наращивают свои знания, сочетая местные и «внешние» элементы;

– учиться делать – означает акцент на практическом применении полученных знаний;

– учиться жить вместе – касается важнейших навыков, необходимых для жизни, в которой нет дискриминации и все располагают равными возможностями для саморазвития, а также для развития своих семей и обществ;

– учиться быть – означает акцент на тех навыках, которые необходимы человеку для всестороннего развития своего потенциала [7].

Важным звеном системы непрерывного образования является дополнительное профессиональное образование (далее – ДПО). Согласно официальным документам, ДПО – это «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства» [8, ст. 76].

Современные условия развития российского общества ставят в ранг приоритетных задач развитие системы ДПО. Реализация Федерального закона № 238 «О независимой оценки квалификации», введение в действие профессиональных стандартов диктуют необходимость соответствия требованиям данным стандартам, наличия компетенций, профессиональное выполнение трудовых функций, действий, знаний. В решении данных задач роль ДПО приобретает особую актуальность. Однако российская система ДПО сегодня испытывает определенные проблемы.

Развитию образования взрослых препятствуют следующие факторы:

– отсутствие полной нормативно-правовой базы образования взрослых;

– практическое отсутствие организационной структуры;

– недостаточное развитие теоретических основ образования взрослых и их практического применения;

– отсутствие системы подготовки специалистов по образования взрослых;

– отсутствие информационной поддержки образования взрослых [2, с. 31].

С учетом сказанного выше можно обозначить проблемное состояние системы ДПО в психолого-педагогическом аспекте, связанного с позициями: отсутствием концептуальной базы ДПО – инновации традиционной педагогики не интегрированы с андрагогической и психологической моделями обучения взрослых; неразработанность отраслевых программ развития дополнительного профессионального образования с учетом запросов общества и отрасли; несоответствие подготовки преподавательского состава требованиям андрагогики.

Необходимо обозначить имеющиеся противоречия между местом ДПО в структуре непрерывного образования и недостаточным общественным статусом данного образования. Отношение к ДПО как второстепенной образовательной системе приводит к отсутствию необходимого общественного внимания.

Сегодня ДПО должно осуществлять такие социально-психолого-педагогические функции как: акмеологическую, компенсаторную, инновационную, прогностическую, консультационную, консалтинговую, специализированную.

Основные цели и определяемые ими функции ДПО сводятся к удовлетворению потребности общества, отрасли и личности:

• общества – в формировании социально активной и адаптирующейся к реалиям жизни личности;

• отрасли – в подготовке компетентного, соответствующего требованиям профессиональных стандартов, работника;

• личности – в саморазвитии и самосовершенствовании.

Конечной целью образования взрослых является формирование личности, активно, компетентно и эффективно участвующей в экономической, социальной и личной жизни.

Основным приоритетом развития российской системы дополнительного профессионального образования является ее трансформация в мощный фактор ускорения социально-экономического развития страны и структурной перестройки производства путем подготовки высококвалифицированных кадров в соответствии с потребностями реального сектора экономики, увеличения духовного потенциала и образованности общества, развития творческих способностей личности [6].

С нашей точки зрения, данную трансформацию можно осуществлять с помощью диверсификации ДПО, что означает переход от многоуровневой структуры образования к многообразию уровней форм получения образования.

Целями диверсификации ДПО специалистов социальной сферы являются: достижение устойчивого развития системы непрерывного образования, создание образовательного пространства в условиях ДПО, способного работать на опережение, обеспечения условий для повышения профессиональных компетенций специалистов социальной сферы, а также гибкости и мобильности структуры ДПО.

Достижение указанных целей требует определенных средств, приемов, способов действия, без использования которых диверсификация невозможна. Обеспечить диверсификацию системы ДПО специалистов социальной сферы в целом могут такие средства, как разработка содержательно-методического базиса новых дополнительных образовательных программ, организация новых видов образовательных услуг в сфере ДПО, разнообразие форм обучения в условиях ДПО, возможность построения и реализация индивидуальной образовательной траектории специалиста социальной сферы, трансформация образовательных технологий и образовательной структуры, изменение имиджа ДПО специалистов социальной сферы и его целевой направленности, развитие социального партнерства, межведомственного взаимодействия, создание личностно-развивающей среды образовательного пространства ДПО [5, с. 15].

Однако осуществление диверсификационных процессов ДПО невозможно без учета категории слушателей, а именно специалистов социальной сферы. Андрагогический подход является базисом диверсификации ДПО, так как именно андрагогика определяет специфику обучения взрослых с учетом их социально-психологических особенностей.

Опыт работы Института дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Департамента труда и социальной защиты населения Москвы (ИДПО ДТСЗН) показывает, что во главе угла учебно-образовательного процесса стоит слушатель ДПО.

Андрагогическое взаимодействие в условиях ДПО преподаватель – слушатель, основанное на партнерстве, активном взаимодействии всех участников учебно-образовательного процесса, способствует активизации позиции слушателя, развитию мотивации учебной деятельности, эффективности восприятия нового материала, ин-

новационных технологий социального обслуживания населения, а следовательно, совершенствованию профессиональных компетенций.

Сегодня преподаватель ДПО – это фасилитатор, ментор, коуч, наставник, который помогает специалисту социальной сферы понять «пробелы» в некоторых знаниях, умениях, навыках и оперативно совершенствовать, развивать профессиональные компетенции, необходимые современному специалисту [3, с. 119].

Постоянное обновление имеющихся и разработка новых дополнительных образовательных программ должны иметь тот образовательный контент, который не просто отвечает запросам сегодняшнего дня, а срабатывает на опережение, дает те знания, умения и навыки специалистам социальной сферы, которые делают их конкурентоспособными на рынке труда. Законодательно-нормативные преобразования в социальной сфере, инновационные технологии в социальном обслуживании населения, новые подходы к социальной работе с различными категориями нуждающимися, адресный подход, социальное сопровождение должны оперативно находить свое отражение в программах обучения специалистов социальной сферы.

Необходимо подчеркнуть, что традиционно в условиях ДПО проводились две формы обучения: переподготовка и повышение квалификации. Однако рынок образовательных услуг в социальной сфере показывает, что помимо указанных программ обучения, которые постоянно совершенствуются и обновляются в ответ на запросы общества и социальной сферы, учет индивидуальных образовательных потребностей показывает востребованность краткосрочных курсов повышения квалификации в объеме от 16 до 36 часов в формате корпоративного обучения в виде семинаров, воркшопов, тренингов, мастер-классов и других форм практико-ориентированного обучения с использованием интерактивных образовательных технологий.

Сегодня в условиях ДПО активно проходит обучение проектному менеджменту, уже произошла замена традиционных выпускных работ на прикладные социальные проекты. Впервые в ИДПО в 2016–2017 уч.г. слушатели, прошедшие обучение по дополнительным профессиональным программам переподготовки, защищали свои проекты. Социальное проектирование является важным направлением в образовательном процессе, способным отвечать запросам сегодняшнего дня. Проектная компетентность специалиста социальной сферы также актуальная в условиях преобразований социальной сферы.

Мониторинг образовательных запросов специалистов социальной сферы, анализ результатов обратной связи свидетельствует о востребованности практико-ориентированноого обучения в ДПО, о стремлении специалистов отрасли к изучению передовых технологий социального обслуживания населения, внедрению информационных ресурсов, а также техник профилактики профессионального выгорания, развития личностного потенциала [4, с. 52].

Современный процесс преобразований в ДПО специалистов социальной сферы должен обеспечить выбор информационных источников, форм и методов обучения, продуктов творческого самовыражения, способов контроля. Это способствует созданию существенных условий для профессионально-личностного развития специалистов социального профиля как субъектов непрерывного образования, способных к адаптации в быстроменяющемся социуме и жизненной самореализации [5, с. 211].

Проведенный анализ проблем ДПО специалистов социальной сферы, позволяет сделать выводы о том, что сегодня диверсификация является необходимостью, про-

диктованной современными реалиями социально-экономического развития страны, запросами работодателей в социальной сфере в обеспечении профессионально-компетентными специалистами. Модернизация системы ДПО, рассмотренная нами на примере ИДПО специалистов социальной сферы Москвы, показывает реальные результаты проведенных мероприятий, способствующих решению проблем современного ДПО:

– кардинальное обновление содержательно-методического базиса ДПО;

– организация новых видов образовательных услуг в сфере ДПО;

– разнообразие форм обучения в условиях ДПО, возможность построения и реализация индивидуальной образовательной траектории специалиста социальной сферы;

– трансформация образовательных технологий и образовательной структуры;

– изменение имиджа ДПО специалистов социальной сферы и его целевой направленности;

– развитие социального партнерства, межведомственного взаимодействия;

– создание личностно-развивающей среды образовательного пространства ДПО.

Список литературы

Димухаметов, Р.С. Настольная книга фасилитатора: учебно-методическое пособие организатора курсов повышения квалификации / Р.С. Димухаметов. – Челябинск. – 2010. – 337 с.

Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003 – 480 с.

Лебедева, Н.В. Андрагогическая модель обучения специалистов социальной сферы в системе дополнительного профессионального образования: монография. – М.: Белый ветер, 2017. – 256 с.

Лебедева, Н.В. Диверсификация дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: взгляд андрагога // Высшее образование сегодня. 2017. – № 7. – С. 50–52.

Лебедева, Н.В. Диверсификация дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы в рамках андрагогического подхода // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. – № 2. – С. 156–162.

Парахина, О.В. Современные тенденции системы дополнительного профессионального образования в России // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6–2. – С. 445–448; URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31531 (дата обращения: 04.11.2017).

Образование: Сокрытое сокровище. Доклад Междунар. Комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – ЮНЕСКО, 1996.

Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс] // http: //www.consultant.ru / (дата обращения 05.11.2017).

References

Dimukhametov, R.S. (2010) Handbook of facilitator: textbook organizer of training courses [*Nastol'naja kniga fasilitatora: uchebno-metodicheskoe posobie organizatora kursov povyshenija kvalifikatsii*]/ R.S. Dimukhametov. – Chelyabinsk. – 337 p.

Zeer, E.F. (2003) Psychology of professional education: proc. Allowance [*Psihologija professional'nogo obrazovanija: ucheb. posobie*]. – 2nd ed. revised – Moscow: Publishing house MPSI; Voronezh: Publishing house MODEK. – 480 p.

Lebedeva, N.In. (2017) Adragogical model of training specialists of social sphere in the system of additional education: monograph [*Andragogicheskaja model' obuchenija spetsialistov sotsial'noj sfery v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija: monografija*]. – Moscow: White wind. – 256 p.

Lebedeva, N.In. (2017) Diversification of additional professional education of specialists of social sphere: a view of adult educators [*Diversifikatsija dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija spetsialistov sotsial'noj sfery: vzgljad andragoga*]// Higher education today. No. 7. P. 50–52.

Lebedeva, N.In. (2017) Diversification of additional professional education of specialists of social sphere in the framework of adragogical approach [*Diversifikatsija dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija spetsialistov sotsial'noj sfery v ramkah andragogicheskogo podhoda*]// Bulletin of Cherepovets state University. No. 2. – P. 156–162.

Parakhina, O.V. (2013) Modern trends in the system of additional professional education in Russia [*Sovremennye tendentsii sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija v Rossii*]// Fundamental research. – No. 6–2. – P. 445–448; URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31531 (date accessed: 04.11.2017).

Education: a Hidden treasure. Report Of the Intern. Commission on education for the twenty-first century, UNESCO [*Obrazovanie: Sokrytoe sokrovische. Doklad Mezhdunar. Komissii po obrazovaniju dlja XXI veka, predstavlennyj JuNESKO*]. – UNESCO, 1996.

Federal Law of 29.12.2012 № 273 "On education in Russian Federation" [*Federal'nyj Zakon ot 29.12.2012 № 273 «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii»*] [electronic resource] // http: //www.consultant.ru / (accessed 05.11.2017).

УДК 373.24

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ С ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЯМИ ГОРОДА ЕЛЬЦА

Л.В. Шалеева

Резюме. *В данной статье рассматривается проектирование системы ознакомления дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с достопримечательностями г. Ельца. Актуальность рассматриваемой темы обусловлена тем, что в настоящее время увеличилось число детей с ОВЗ. Формирование личности, умеющей адаптироваться в новых условиях, развитие самопознания и самовос-*

питания, самостоятельности у детей с ОВЗ является главной задачей системы образования. В статье представлены этапы развития воспитательной системы, рассмотрены теоретические положения проектирования системы и направления, содержание работы, которое может быть использовано педагогом в создании воспитательной системы ознакомления детей с достопримечательностями города, приведены модели тематических программ. Раскрывается сущность процесса проектирования, показаны этапы его развития. Проектирование как процесс проходит несколько этапов. В общем виде этапы педагогического проектирования и их содержание могут быть представлены следующим образом. Первый этап. Проблематизация, то есть выявление некоего противоречия (требование к усвоению ребенком знаний об объекте и недостаточная готовность его выполнять данное требование). Второй этап. Организация воспитательной деятельности, направленная на разработку содержания ее для разрешения противоречия. Третий этап. Сбор информации о состоянии субъектов воспитательных воздействий и объектов, используемых в качестве средства воспитания. Четвертый этап. Исходя из состояния субъектов воспитания и средств воспитания формулировать цель проектирования. Пятый этап. Постановка задач проектирования (стратегические задачи, тактические задачи, оперативные задачи). Шестой этап. Моделирование воспитательной системы, то есть построение представляемой системы, которая отображает объект. Седьмой этап. Определение проективных особенностей системы в целом, ее отдельных компонентов и элементов. Потенциальные возможности проектируемого содержания воспитательной системы должно быть направлено на формирование личности ребенка: побуждать к самосовершенствованию; воспитывать осознание принадлежности к определенному социуму; приучать к соблюдению нравственных ценностей; воспитывать любовь к природе, искусству.

Ключевые слова: *дошкольники, ограниченные возможности здоровья, личность, развитие, образовательные системы*

THE DESIGN OF THE SYSTEM FAMILIARIZE PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES WITH THE SIGHTS THE CITY OF YELETS

L. Shaleeva

Resume. *This article discusses the system design of familiarizing of preschool children with disabilities (HIA) sightseeing in Yelets. The relevance of the topic due to the fact that currently an increasing number of children with disabilities. The formation of personality, able to adapt to new conditions, development of self-knowledge and self-education, autonomy in children with disabilities is the main task of the education system. The article presents the stages of development of the educational system, the theoretical position of the system's design and direction, content of work, which can be used by the teacher in the creation of the educational system to familiarize children with the sights of the city, the models of thematic programmes. The essence of the design process, the stages of its development. Design as the process goes through several stages. In General, the stages of educational design and their content can be summarized as follows. The first phase, problematization, that is, the identification of a contradiction (the requirement to assimilate a child's knowledge about the object and the lack of willingness to comply with this requirement).*

Second stage. Organization of educational activities aimed at generating content for her to resolve the contradiction. The third stage. Gathering information about the status of subjects of educational influences, and objects used as a means of education. The fourth stage. Based on the condition of the subjects of education and means of education, to formulate the design objective. The fifth stage. Setting goals planning (strategic goals, tactical objectives, operational objectives). Sixth stage. Modeling of the educational system, that is, the present build system, which displays the object. The seventh stage. The definition of the projective characteristics of the system as a whole, its individual components and elements. The potential of the projected content of the educational system should be aimed at the formation of a child: to encourage self-improvement; to raise the awareness of belonging to a certain society; to teach respect for moral values; to nurture a love of nature, art.

Keywords: *preschoolers, disabilities, personality development, educational system*

Состояние современного российского общества, пытающегося решить многочисленные проблемы в различных сферах жизни, неминуемо требует внимания к системе подготовки молодого поколения. В этой связи возникает необходимость поиска тех механизмов воспитательной деятельности, которые будут определять ее результативность.

Педагогические исследования последних лет (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.) показали, что в качестве механизмов могут выступать различные аспекты: средовый подход (Ю.С. Мануйлов, Б.Е. Ширвиндт и др.), личностно ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова и др.). Решение проблем нравственного воспитания (О.С. Богданова, В.Е. Гурин, К.Д. Радина и др.), формирования у воспитанников умений общения (А.В. Киричук, Х.Й. Лийметс и др.) Следует заметить, что вопросы проектирования воспитательных систем работы с детьми с ОВЗ недостаточно изучены в теории педагогики.

Изучая процесс воспитания детей дошкольного возраста, страдающих ОВЗ, мы предприняли попытку в качестве основного механизма продуктивности процесса их воспитания определить такой аспект, как проектирование воспитательной системы ознакомления детей с достопримечательностями родного города.

На наш взгляд, именно данный механизм позволяет оптимизировать процесс самореализации ребенка. В изучении названной проблемы мы опирались на исследования воспитательных систем Ю.С. Бродского, В.И. Ивлева, В.А. Караковского и др.

В работе представлен анализ самого понятия «воспитательная система». Воспитание, по мнению Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванова, В.А. Караковского, В.О. Кутьева, В.А. Сухомлинского и др., есть особая сфера педагогической деятельности, которая тесно взаимодействует с обучением и образованием.

Важнейшей целью обучения и воспитания детей с ОВЗ является помощь психологическому и социальному развитию детей, формированию у них образцов социального поведения, ознакомление с культурой поведения в обществе, обучение навыкам повседневной деятельности, воспитание разносторонне развитой личности.

Система представляет собой единство взаимосвязанных и взаимовлияющих элементов, расположенных в определенной закономерности, в пространстве и во времени, совместно действующих для достижения общей цели.

Воспитательная система – сложное психолого-педагогическое образование, выполняющее разнообразные функции:

– интегрирующую (соединение воспитательных воздействий);

– регулирующую (управление воспитательным процессом);

– развивающую (обеспечение динамичности воспитательной системы) [4].

Критериями, определяющими воспитательную систему могут быть названы следующие.

1. Целеполагание, содержание и способы работы.
2. Модели воспитательных систем.

Проблема социально-педагогических условий, необходимых и достаточных для успешного становления и функционирования воспитательной системы, представлена в трудах В.И. Анисимовой [1].

Можно выделить несколько этапов развития воспитательной системы.

Первый этап: выработка главных ориентиров создания воспитательной системы.

Второй этап: определение системообразующего вида деятельности.

Третий этап: формулирование целевой установки. Главная задача – внимание личностному подходу в воспитании.

Четвертый этап: развитие системы. Появление новых задач, усложнение содержания и методов реализации системы [1].

Основываясь на приведенных выше теоретических основаниях, мы спроектировали воспитательную систему ознакомления детей с ОВЗ с достопримечательностями города Ельца.

Проектирование строилось с учетом принципов: наличие благоприятной атмосферы для познания детей; участие ребенка в разнообразных видах деятельности (игровой, коммуникативной, эстетической, познавательной); активность детей; создание условий для проявления ребенком самостоятельности и творчества. Организованная таким образом работа с детьми позволяет осуществлять наблюдение и изучение ребенка во время экскурсий, что способствует видению перспективности его развития.

Итак, в проектировании воспитательной системы ознакомления дошкольников с ОВЗ достопримечательностями города мы опирались на ряд теоретических положений: на определение понятия «воспитательная система»; на особенности функционирования воспитательной системы; на роль системы ознакомления дошкольников с достопримечательностями города в развитии ребенка; на необходимость включения ребенка в период ознакомления с городом в систему разнообразных видов деятельности и систему разнообразных отношений.

Данные положения были учтены в процессе проектирования воспитательной системы ознакомления дошкольников с памятниками и архитектурой города.

Сам процесс проектирования определенного вида деятельности требует соблюдения определенных условий. Проблема социально-педагогических условий, необходимых и достаточных для успешного становления и функционирования воспитательной системы, представлена в трудах В.И. Анисимовой, В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селиванова и др.

Проектирование как процесс проходит несколько этапов. В общем виде этапы педагогического проектирования и их содержание могут быть представлены следующим образом.

Первый этап – проблематизация, то есть выявление некоего противоречия (требование к усвоению ребенком знаний об объекте и недостаточная готовность его выполнять данное требование).

Второй этап. Организация воспитательной деятельности, направленная на разработку содержания ее для разрешения противоречия.

Третий этап. Сбор информации о состоянии субъектов воспитательных воздействий и объектов, используемых в качестве средства воспитания.

Четвертый этап. Исходя из состояния субъектов воспитания и средств воспитания формулировать цель проектирования.

Пятый этап. Постановка задач проектирования (стратегические задачи, тактические задачи, оперативные задачи).

Шестой этап. Моделирование воспитательной системы, то есть построение представляемой системы, которая отображает объект.

Седьмой этап. Определение проективных особенностей системы в целом, ее отдельных компонентов и элементов.

Потенциальные возможности проектируемого содержания воспитательной системы должны быть направлены на формирование личности ребенка: побуждать к самосовершенствованию; воспитывать осознание принадлежности к определенному социуму; приучать к соблюдению нравственных ценностей; воспитывать любовь к природе, искусству.

Основной метод ознакомления с родным городом – проведение экскурсии. Этот метод был включен как основной при проектировании системы ознакомления с родными городом детей с ОВЗ. Учитывались требования к проведению экскурсии.

1. Проведение экскурсий должно учитывать особенности детей.
2. Экскурсия должна быть тщательно подготовлена педагогом (самому побывать на месте проведения экскурсии; найти наиболее интересные объекты; изучить и определить маршрут, удобные места для остановки; наметить основные вопросы для итоговой беседы).
3. Профессионализм воспитателя, его мастерство, чуткое отношение к детям. Экскурсии имеют большое познавательное и воспитательное значение. Они расширяют и углубляют знания детей.

Проектирование воспитательной системы ознакомления детей с достопримечательностями города включает следующие этапы:

1. Организационный этап. Цель его – включение детей в общение и деятельность, посредством которых осуществляется организационное оформление воспитательной системы.
2. Основной этап. Он включает в себя выстроенные в форме единой линии все перечисленные выше этапы.
3. Итоговый этап. Подведение итогов, выявление положительных и негативных моментов функционирования системы.

Приведем содержание работы, которое может быть использовано педагогом в создании воспитательной системы ознакомления детей с достопримечательностями города. Отметим наиболее интересные места для посещения и ознакомления с ними детей.

Программа «Елец в истории» может быть реализована для детей с ОВЗ старшей группы. Для детей с ОВЗ подготовительной группы могут быть реализованы программы «Елец православный» и «Елец вчера и сегодня».

Предлагаем модели тематических программ.

1. *Тематическая программа «Елец в истории».*

Целью программы является формирование патриотических чувств, гордости за свой город, освоение традиционных национальных духовно-нравственных ценностей.

Задачи, решаемые в тематической программе: знакомство с историей города, историей и традициями православия, самобытной культурой россиян, русским фольклором.

Идея программы состоит в путешествии по российской истории. Выбор темы обусловлен значимостью с точки зрения православной и светской истории.

Позитивные результаты выражаются в повышении гражданского самосознания, повышении познавательного интереса к истории города, выходе на новый уровень коллективных взаимоотношений детей.

Реализация программы позволит во-первых, сформировать у детей познавательный интерес к изучению истории города; во-вторых, будет способствовать формированию у них чувства патриотизма, любви к родному городу.

2. *Тематическая программа «Елец православный».*

Цель программы состоит в формировании активного интереса к овладению знаниями в области истории христианства, понимание места и роли христианства в мировой истории.

Задачами программы являются знакомство с библейской историей, актуализация знаний детей о православии.

Позитивные результаты выражаются в сочетании эмоционального и нравственного восприятия религиозной традиции.

Прогнозируемые негативные результаты могут выражаться в неприятии тематики программы в связи с отсутствием базовых знаний. У неподготовленных детей может произойти перенасыщение соответствующей информацией, что послужит причиной снижения мотивации к деятельности.

Компенсация негативных результатов может осуществляться через коррекцию тематики отдельных мероприятий, предварительную информационную подготовку детей в форме беседы.

Формы деятельности: сочетание групповых, индивидуальных и коллективных форм.

Программа рассчитана на семь занятий.

Модель содержания программы «Елец православный»

Реализация данной программы позволит сформировать у детей интерес к познанию православных традиций, сформирует у них уважение к верующим людям, воспитает нравственное отношение к истории своего народа.

Реализация данной программы будет способствовать формированию у детей интереса к изучению не только прошлого родного города, но и его настоящего; вос-

питывать у дошкольников с ОВЗ стремление активно участвовать в культурной жизни города и прилагать усилия к его преобразованию.

Таким образом, в основе технологического обеспечения построения воспитательной системы лежит технология составления тематической программы. Программа базируется на технологии коллективной творческой деятельности. В программу необходимо включать экскурсии, то есть непосредственное восприятие детьми изучаемых объектов в естественной или искусственной созданной обстановке.

Экскурсии, по мнению педагогов, психологов, способствуют формированию и развитию личности, создают благоприятные условия для раскрытия потенциальных возможностей ребенка с ОВЗ.

Проведение экскурсий должно иметь непосредственную связь с пройденным материалом, ребенок должен быть подготовлен к экскурсии. Беседа и рассказ воспитателя в процессе проведения экскурсии направлены на обучение детей с ОВЗ анализу и сравнению объектов и явлений.

Список литературы

Анисимова, В.И. Управление развитием воспитательной системы в инновационном режиме / В.И.Анисимова// Воспитательная система: поиски и находки. – М.: Прометей, 1996. – С. 25 – 29.

Бедерханова, В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. Учебное пособие: Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования / В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев. – Краснодар, 2000. – 54 с.

Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание… Воспитание! / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.

Копысова, Э.С. Моделирование и развитие воспитательных систем / Э.С.Копысова // Воспитательная система: поиск и находки. – М.: Прометей, 1996.

Радионов, В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование / В.Е. Радионов. – СПб.: СПб ГТУ, 2016. – 140 с.

Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н.Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.

Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Педагогический поиск, 2011. – 384 с.

References

Anisimov, V.I. (1996) Managing the development of the educational system in the innovation [*Upravlenie razvitiem vospitatel'noj sistemy v innovacionnom rezhime*] / V.I. Anisimov// Educational system: searches and discoveries *[Vospitatel'naya sistema: poiski i nahodki*]. – Moscow : Prometey. – P. 25–29.

Bederkhanova, V.P. (2000) Pedagogical design in innovation. Tutorial: Krasnodar regional Institute of supplementary professional pedagogical education [*Pedagogicheskoe proektirovanie v innovacionnoj deyatel'nosti. Uchebnoe posobie: Krasnodarskij kraevoj institut dopolnitel'nogo profes-sional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya sistema: poiski i nahodki*]/ V.P. Bederkhanova, P.B. Bondarev. – Krasnodar. – 54 p.

Karakovsky, V.A. (1996) Education? Education... Education! [*Vospitanie? Vospitanie… Vospitanie!*] / Karakovsky V.A., Novikova L.I., N.L.Selivanova. – Moscow: New school [*Novaya shkola*]. – 160 p.
Kopysova, E.S. (1996) Modeling and development of educational systems [*Modelirovanie i razvitie vospitatel'nyh sistem*] / E.S. Kopysova // Educational system: search and discovery [*Vospitatel'naya sistema: poisk i nahodki*]. – Moscow: Prometey. Perm, 1996.
Radionov, V.E. (2016) Non-traditional instructional design [*Netradicionnoe pedagogicheskoe proektirovanie*]/ V.E. Rodionov. – Saint-Petersburg: GTU. – 140 p.
Serikov. G.N. (1997) Education: aspects of systemic reflection [*Obrazovanie: aspekty sistemnogo otrazheniya*] / G.N. Serikov. – Kurgan: Publishing house *Zaural'e*. – 464c.
Soviet encyclopedic dictionary [*Sovetskij ehnciklopedicheskij slovar'*]. – Moscow: Soviet encyclopedia *[«Sovetskaya ehnciklopediya»*], 1980. – 1600 p.
Shamova, T.I. (2011) Management of educational process in the adaptive school [*Upravlenie obrazovatel'nym processom v adaptivnoj shkole*]/ T.I. Shamova, T.M. Davydenko. – Moscow: Pedagogical search [*Pedagogicheskij poisk*]. – 384 p.

УДК 37.088

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Шумская

Резюме. *В данной статье рассматривается проблема оценивания качества педагогического процесса в разных аспектах как профессиональной деятельности учителя. Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что работа педагога является одной из самых сложных и многозадачных для диагностирования, позволяющего максимально точно и объективно представить ее результаты. Целью нашего исследования явилось определение причин негативного отношения к рейтинговой системе оценивания деятельности учителей общеобразовательной школы со стороны самих педагогов. В теоретической части исследования был проведен анализ научно-методической литературы по проблеме разработанности содержания и критериев оценивания деятельности учителя в соответствии с современными требованиями к педагогической профессии. В настоящий момент по данной проблеме есть много вариантов решений, затрагивающих различные аспекты работы педагогов. Но единого объективного способа применения рейтинга, дающего достоверные результаты, не существует. В педагогическом сообществе сложилось неоднозначное отношение к рейтингу как способу повышения качества образования. Практическая часть работы посвящена выявлению отношений самих учителей к рейтинговой системе оценивания их деятельности. В исследовании приняли участие администрация и учителя одного из общеобразовательных учреждений города Ельца. Для проведения экспериментального исследования были разработаны вопросы для опросника в соответствии с выделенными в ходе теоретического анализа параметрами рейтин-*

говой системы оценивания деятельности педагога. Опрос проводился анонимно, что позволяет говорить о достоверности полученных результатов. Результаты проведенного исследования выявили необходимость доработки выделенных параметров в плане отражения большей объективности работы педагогов.

Ключевые слова: *рейтинг, рейтинговая система оценивания, профессиональная деятельность учителя, педагогический процесс*

RATING SYSTEM OF EVALUATION ACTIVITIES OF THE TEACHER AS A WAY TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION

J. Shumskaya

Resume. *The article is dedicated to the problem of estimation of the quality of pedagogical process in various aspects of the teacher's professional activity. The relevance of this problem is caused by the fact the teacher's work is one of the most difficult and multitasks for diagnostics which allows presenting the results accurately and objectively. The aim of our research is to determine the reasons of negative attitude to the rating system of evaluation of activities of teachers of secondary schools by the teachers themselves. The analysis of scientific-methodical literature on the problem of elaboration of the content and assessment criteria of the activities of teachers in accordance with modern requirements to the teaching profession is represented in the theoretical part of the research. Nowadays there are many options affecting various aspects of the work of teachers. But the only objective way to use the rating that gives reliable results does not exist. The pedagogical community has an ambiguous attitude towards the rating as a way of improving the quality of education too. The practical part of the work is devoted to the identification of the relationship of the teachers to the rating system of evaluation of their activities. The administration and teachers of one of the educational institutions of the city of Yelets participated in the research work. As the pilot study the questionnaire questions have been developed according to the theoretical analysis, parameters of the rating system of estimation of activity of the teacher. The survey was conducted anonymously which suggests the reliability of the results. The results of the research have revealed the need to refine the selected parameters for reflecting greater objectivity in the teachers' work.*

Keywords: *rating, rating system of evaluation, the teacher's professional activity, the pedagogical process*

Обеспечение учебно-воспитательного процесса кадрами является одной из главных составляющих системы управления школой. Правильно подобранный преподавательский состав – это залог успеха образовательного учреждения. Однако частые проверки, невысокая зарплата, постоянные стрессы, большое количество бумажной работы, а также обновление технологий и содержания образовательного процесса в контексте внедрения ФГОС снижают работоспособность и эффективность деятельности учителя.

Так, одним из механизмов повышения качества и результативности преподавательской деятельности является рейтинговая система. Без оценки труда учителя в современной школе невозможным является дальнейшее прогнозирование ее работы.

Актуальность выбранной темы не вызывает сомнений, поскольку рейтинговая система повышает конкурентоспособность педагогических кадров, создает условия для успешной реализации комплексной программы модернизации образования, способствует развитию творческой активности педагогов и профессиональной инициативы и в общем повышает качество образования. К тому же, несмотря на достаточное количество научных трудов по выбранной нами теме (О.Н. Верницкая, О.В. Григораш, О.В. Михайлов, Е.В. Сухонос, А.И. Трубилин и др.), большинство из них посвящены рейтинговой оценке деятельности преподавателей высших учебных заведений, а не учителей школ.

Нам представляются наиболее интересными выводы, сделанные в следующих работах по данной проблеме, – это научные статьи О.Н. Верницкой «Механизм формирования рейтинга учителя при помощи программного модуля «рейтинг» и Е.В. Сухоноса «Рейтинг учителя сельской малокомплектной школы как инструмент формирования его конкурентоспособности». Так, О.Н. Верницкая в своем труде рассматривает созданный в институте образования Иркутской области программный модуль «рейтинг учителей», который значительно упрощает процесс сбора, обработки и хранения информации о результатах работы педагогов. Данный модуль напрямую связан с новой системой оплаты труда педагогических работников и облегчает подсчеты рейтинга [1]. Е.В. Сухонос в своей статье отмечает, что в сельской школе, где социокультурная среда весьма консервативна и стабильна, отмечается пассивность и инертность большинства учителей, у них отсутствует желание профессионально развиваться. Единственным способом решения данной проблемы автор считает именно развитие рейтинговой оценки деятельности педагогических кадров [3].

На наш взгляд, для повышения профессиональной самоотдачи педагога руководство школы должно знать обо всех победах и неудачах своего работника, будь это успех ученика в олимпиаде или, например, низкий процент успеваемости. Безусловно, такой процесс работы весьма трудоемкий, поэтому для упрощения его в научной литературе большинство исследователей выделяет специальные критерии оценки деятельности учителя.

Из диагностической карты методической работы администрация школы может получить информацию сразу по нескольким параметрам. Это данные о проведенных педагогом внеклассных мероприятиях, конкурсах, о его участии в различного рода конференциях, семинарах, предметных неделях. Такой документ удобен и для самого педагога, поскольку может использоваться им при подготовке к аттестации, при составлении анализа своей работы в конце учебного года. Другим документом, который также значительно упрощает процесс сбора информации об учителе, является диагностическая карта учителя-предметника. Из нее мы можем узнать об успеваемости учащихся по предмету, данные о среднем балле, динамике учебных достижений. Наличие такой подробной, систематизированной информации значительно облегчает подсчет рейтинга. Он определяется по итогам первого полугодия, а также всего учебного года и складывается из следующих параметров, разработанных В.А. Фурсовым:

- результативность учебной деятельности;
- результативность методической деятельности учителя;
- общественная работа;
- работа с документами;
- трудовая дисциплина;

- классное руководство;
- техника безопасности и охрана жизни и здоровья детей.

За каждый из критериев выставляется свой показатель: соответственно от 0 до 3 баллов. Таким образом, объектами определения рейтинга педагогов выступают успешная реализация образовательной программы, учебные и внеклассные достижения учеников, профессиональная деятельность педагога [4].

Конечно, данная рейтинговая система оценки деятельности учителя вызывает много споров, как в кругу самих преподавателей, так и среди администрации школы. С целью выяснения причин постоянных обсуждений данной проблемы нами был проведен опрос педагогов одной из школ города. Учителям и представителям администрации школы было необходимо ответить на 3 вопроса: как вы относитесь к рейтинговой системе оценки деятельности педагогов, какие вы видите плюсы и минусы данной программы, а также предлагалось оценить критерии рейтинговой системы по 5-ти бальной шкале.

Исходя из результатов опроса, нами были сделаны следующие выводы: главный минус данного рейтинга учителя видят в следующем. Организация крупных классных мероприятий, участие в творческих мероприятиях, т.е. то, за что можно получить хорошие баллы, отвлекает от процесса обучения. Плюс системы педагоги школы видят в том, что благодаря рейтингу можно повысить стимулирующую часть зарплаты. Эти данные также подтверждают результаты исследования, проведенного К.Н. Калашниковым и В.В. Шаровым [2]. В своей работе они рассматривают случай, когда коллапс системы стимулирования педагогов произошел не из-за несовершенства самой системы оплаты труда и необъективности методик их оценки, а по причине сокращения финансирования образования. По мнению исследователей, оценка деятельности работников может иметь лишь две цели: установление соответствия работника занимаемой должности и выявление производительности труда, чтобы рассчитать размер вознаграждения за выполненную работу. Однако авторы статьи считают, что большая часть стимулирующих механизмов является неэффективной.

Большая часть критериев рейтинга была оценена учителями школы, участвующими в нашем опросе, в 3 балла. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что все же они нуждаются в доработке. Главной целью рейтинговой системы, по мнению педагогов, является повышение мотивации для профессионального саморазвития.

Данное исследование было проведено анонимно. Ответы на вопросы учителей не освещались перед аудиторией. Администрации школы и учителям не сообщалось об ответах друг друга на предложенные нами вопросы. Соблюдение данных условий в ходе проведения практического исследования позволяет говорить о достоверности полученных результатов.

Таким образом, нами была изучена и проанализирована проблема рейтинговой оценки деятельности педагогических кадров. Конечно, у каждой системы есть свои плюсы и минусы. Мы придерживаемся позиции о том, что рейтинг деятельности педагогов – плюс нашей образовательной системы, который способствует значительному повышению уровня качества обучения в школе. Он позволяет видеть учителю свои успехи и резервы, создает стимулы к дальнейшему самосовершенствованию, позволяет руководству школы организовывать процесс повышения квалификации учителей на индивидуальной и дифференцированной основе.

Рейтинговая система отражает современные требования к работе учителя и со стороны государства, и, по мнению общества, с позиции родителей. Это расширяет горизонты педагогической профессии и одновременно задает ориентиры для профессионального развития в ней.

Список литературы

Верницкая, О.Н. Механизм формирования рейтинга учителя при помощи программного модуля «рейтинг» / О.Н. Верницкая // Педагогический имидж. 2014. – № 2. – С. 37–39.

Калашников, К. Н. Новая система оплаты труда учителей: работает ли механизм стимулирования? / К.Н. Калашников, В.В. Шаров // Проблемы развития территории. – Вологда, 2016. – С. 136–147.

Сухонос, Е.В. Рейтинг учителя сельской малокомплектной школы как инструмент формирования его конкурентоспособности / Е.В. Сухонос // Образование: традиции и инновации. – Прага, 2015. – С. 149–151.

Фурсов, В.А. Обоснование методики балльно-рейтинговой оценки работы работников образовательных организаций / В.А. Фурсов. – Ставрополь, 2014.

References

Vernickaya, O.N. (2014) The mechanism is based on teachers using the software module "rating" [*Mekhanizm formirovaniya reytinga uchitelya pri pomoshchi programmnogo modulya «reyting»*]/ O.N. Vernickaya // Educational nature. – No. 2. – P. 3–39.

Kalashnikov, K.N. (2016) The new system of payment for teachers: does the incentive mechanism? [*Novaya sistema oplaty truda uchiteley: rabotaet li mekhanizm stimulirovaniya?*]/ K.N. Kalashnikov, V.V. Sharov // Problems of development of the territory. – Vologda. – P. 136–147.

Sukhonos, E.V. (2015) Rating of teachers in rural ungraded schools as a tool to enhance its competitiveness [*Reyting uchitelya sel'skoy malokomplektnoy shkoly kak instru-ment formirovaniya ego konkurentosposobnosti*] / E.V. Sukhonos // Education: traditions and innovations. – Prague. – P. 149–151.

Fursov, V.A. (2014) Justification of methodology the score-rating assessment of the work of the workers educational institutions [*Obosnovanie metodiki ball'no-reytingovoy otsenki raboty rabotnikov obrazovatel'nykh organizatsiy*]// V.A. Fursov. – Stavropol.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Газимагомедов Али Арсенович

Аспирант кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»

E-mail: mr.lawyer.007@mail.ru

(Елец)

Научный руководитель:

Карпачева Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

E-mail: ikar1971@yandex.ru

(Елец)

Gazimagomedov Ali Arsenovich

Postgraduate student of the Department of Psychology and Pedagogy, Bunin Yelets State University

E-mail: mr.lawyer.007@mail.ru

(Yelets)

Scientific advisor:

Karpacheva Irina Anatolyevna, Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Bunin Yelets State University

E-mail: ikar1971@yandex.ru

(Yelets)

Заводовская Дарья Андреевна

Магистрант кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена»

(Санкт-Петербург)

E–mail: zavodovskaia.da@gmail.com

Федорук Анастасия Сергеевна

Магистрант кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена»

(Санкт-Петербург)

E–mail: anastajiana@gmail.com

Научный руководитель: Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена»

(Санкт-Петербург)

E–mail: klemtina@yandex.ru

Zavodovskaya Darja

Master student of the Department of Developmental Psychology and Family Pedagogic, Herzen State Pedagogical University

(Saint-Petersburg)

E–mail: zavodovskaia.da@gmail.com
Fedoruk Anastasija
Master student of the Department of Developmental Psychology and Family Pedagogic, Herzen State Pedagogical University
(Saint-Petersburg)
E–mail: anastajiana@gmail.com
Scientific adviser:
Nikolaeva Elena I., Doctor of biological Sciences, Professor, Herzen State pedagogical University
(Saint-Petersburg)
E–mail: klemtina@yandex.ru

Волченкова Анастасия Александровна
Бакалавр психологии, ФГБОУ ВПО «Ярославский Государственный университет им. П.Г. Демидова», ЯрГУ
E-mail: 24Crocus95@gmail.com
(Ярославль)
Научный руководитель:
Кашапов Мергаляс Мергалимович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», ЯрГУ
E-mail: smk007@bk.ru
(Ярославль)
Volchenkova Anastasiya
Bachelor of psychology, Demidov Yaroslavl State University
E-mail: 24Crocus95@gmail.com
(Yaroslavl)
Scientific advisor:
Kashapov Mergalyas M., Doctor of psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Educational Psychology, Demidov Yaroslavl State University
E-mail: smk007@bk.ru
(Yaroslavl)

Захарова Дарья Николаевна:
Магистрант кафедры юридической психологии факультета коммуникаций и права Минского инновационного университета
E-mail: zakharova.daria.nik@gmail.com
(Минск)
Научный руководитель:
Комкова Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и детской психологии Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка
(Минск)
Zakharova Darya
Graduate student of the Department of Legal Psychology at the faculty of Communication and Law, Minsk Innovative University

E-mail: zakharova.daria.nik@gmail.com
(Minsk)
Scientific advisor:
Komkova Elena I., Candidate of psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Child Psychology, Belarusian State Pedagogical University
(Minsk)

Илюкович Татьяна Петровна
соискатель сектора психологии развивающего образования Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь
(Минск)
E-mail: til-2007@mail.ru
Научный руководитель:
Комкова Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и организационной психологии Института психологии БГПУ им.М. Танка, кандидат психологических наук, доцент
(Минск)
Ilyukovich Tatyana
Competitor of the Department of Psychology, National Institute for Education of the Ministry of Education of the Republic of Belarus
(Minsk)
E-mail: til-2007@mail.ru
Scientific adviser:
Komkova Elena I., Candidate of psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Child Psychology, Belarusian State Pedagogical University
(Minsk)

Никотина Татьяна Андреевна
Бакалавр кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина».
E-mail: tiananikotina@gmail.com
(Елец)
Научный руководитель:
Ельникова Оксана Евгеньевна, кандидат психологических наук, зав. кафедрой психофизиологии и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина».
(Елец)
Nikotina Tatiana Andreevna
Bachelor of the Department of Psychophysiology and Pedagogical Psychology, Bunin Yelets State University
E-mail: tiananikotina@gmail.com
(Yelets)
Scientific advisor:
Elnikova Oksana E., Candidate of psychological Sciences, Head of the Department of Psychophysiology and Pedagogical Psychology, Bunin Yelets State University
(Yelets)

Лебедева Наталья Васильевна
Заместитель директора, кандидат психологических наук, доцент
Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Москвы (ИДПО ДТСЗН)
E-mail: lebedeva1512@yandex.ru
(Москва)
Lebedeva Natalia V.
Deputy Director, Candidate of psychological Sciences, Associate Professor of Institute of Additional Professional Education of Social Workers
E-mail: lebedeva1512@yandex.ru
(Moscow)

Шалеева Лина Владимировна
магистрант кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина»
E-mail: Shaleev.ol@yandex.ru
(Елец)
Научный руководитель:
Плетенёва Ирина Финогеновна, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
E-mail: iv.sushkova@mail.ru
(Елец)
Saleeva Lina
Graduate student of the Department of Psychophysiology and Pedagogical Psychology, Bunin Yelets State University
E-mail: Shaleev.ol@yandex.ru
(Yelets)
Scientific advisor:
Pleteneva Irina F., Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Bunin Yelets State University
E-mail: iv.sushkova@mail.ru
(Yelets)

Шумская Юлия Вячеславовна
Бакалавр кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина».
E-mail: shumskayayulya99@gmail.com
(Елец)
Научный руководитель:
Нехороших Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
(Елец)
Shumskaya Julia
Bachelor of the Department of Psychology and Pedagogy, Bunin Yelets State University

E-mail: shumskayayulya99@gmail.com
(Yelets)
Scientific advisor:
Nekhoroshikh Natal'a A., Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychophysiology and Pedagogical Psychology, Bunin Yelets State University
(Yelets)

Научное издание

МОЛОДЕЖНАЯ НАУКА:
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Гарнитура Times.
Печ.л. 6,0 Уч.-изд.л. 5,58

Адрес редакции и издателя:
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1
E-mail: nauka@elsu.ru
Сайт редколлегии: http://molnauka.elsu.ru

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, Липецкая область, г. Елец, Коммунаров, 28,1