



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*Материалы XXXX международной студенческой научно-практической
конференции*

27 сентября 2019 года

**Екатеринбург
«ИМПРУВ»
2019**

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*Материалы XXXX международной студенческой научно-практической
конференции*

27 сентября 2019 года

**Екатеринбург
«ИМПРУВ»
2019**

УДК 001.1

ББК 60

К94

Ответственный редактор: Кусов Сергей Вячеславович

К 94

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ сборник статей XXXX Международной студенческой научно - практической конференции. – Екатеринбург: Издательство «ИМПРУВ», 2019. – 84 с.

Настоящий сборник составлен по итогам XXXX Международной студенческой научно - практической конференции **«ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»**, состоявшейся 27 октября 2019 г. в г. Екатеринбург. В сборнике статей рассматриваются современные вопросы теории и практики применения результатов научных исследований.

Сборник предназначен для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, научных и педагогических работников, преподавателей, докторантов, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи проходят рецензирование (экспертную оценку). Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей. Статьи представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

При перепечатке материалов сборника статей Международной научно - практической конференции ссылка на сборник статей обязательна.

Сборник статей размещён в научной электронной библиотеке elibrary.ru по договору № 1933-08 / 2016К от 31 августа 2016 г.

© ООО «ИМПРУВ», 2019.

© Коллектив авторов, 2019.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЕДАГОГИКА	6
ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ	7
Кричевцова Е.И.	
ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЗГЛЯДА НА МИР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	10
Кусова Е.А.	
ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	16
Маркусова Я.К.	
Митина Г.В.	
ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	22
Муравьева Д.Д.	
«ГОВОРЯЩИЕ» СТЕНЫ	26
Стрельник О.Ю.	
УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ, КАК ВАЖНЕЙШАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	31
Цибульская В.С.	
Митина Г.В.	
ПСИХОЛОГИЯ	37
ПРОКРАСТИНАЦИ В СРЕДЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	38

Былина А. В.

Кленова М. А.

**КОГНИТИВНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГЕЙМЕРОВ:
ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ 49**

Безматная К.В.

Саакян О.С.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В МЛАДШЕМ
ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ..... 63**

Скворцова О.В.

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ 75

ИНСТИТУТ ГОНОРАРА АДВОКАТА 76

Висурова Д.Г.

**ПРАВО АДВОКАТА НА ПРЕДЪЯВЛЕНИЕ ВСТРЕЧНОГО ИСКА В
АРБИТРАЖНОМ ПРОЦЕССЕ 80**

Щугорева В. А.

СЕКЦИЯ
ПЕДАГОГИКА

373.31

Код УДК 373.24

ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ

Кричевцова Е.И.

аспирант,

ФГБОУ ВО «МПУ»

Аннотация: статья затрагивает актуальный вопрос поддержки инициативы детей дошкольного возраста. Автор анализирует потенциал игры и те качества личности, которые игровая деятельность способна развивать.

Ключевые слова: инициатива, инициативность, игровая деятельность, игра.

GAME AS A METHOD OF CHILDREN'S INITIATIVE SUPPORT

Krichevtsova E.I.

Abstracts: The article is devoted to the urgent issue of preschoolers' initiative support. The author analyzes the game potential and personality traits that might be developed during gaming activity.

Key words: initiative, imitativeness, gaming activity, game.

В процессе игровой деятельности активным образом поддерживается детская любознательность, которая на последующих этапах развития личности преобразуется в критическое мышление. Так, в школе при изучении новой темы ребенок будет не пассивным слушателем, а активным, инициативным

исследователем: будут формулироваться собственные вопросы к предмету, на которые он будет искать ответы, самостоятельно организуя процесс познания.

Игра – среда, в которой оттачиваются умения взаимодействовать с другими людьми. Научившись в дошкольном детстве кооперировать с окружающими (не только отстаивать свои интересы, но и учитывать мнения сверстников), в старшем возрасте в процессе работы в команде, такой человек будет видеть в коллегах партнёров и уметь использовать их мнение как ресурс для решения совместных задач.

Необходимо также отметить, что игра обладает огромным потенциалом для повышения самооценки ребенка и уверенности в правильности выбранной позиции. В игре ребенок делает осознанный выбор, базирующийся на его собственных предпочтениях, учится следовать ему, соглашаться или, наоборот, отказываться от тех или иных действий. Следовательно, этот опыт принятия самостоятельных решений он перенесет и во взрослую жизнь.

В игре ребенок часто сталкивается с различными трудностями. И в игре же он учится их преодолевать, корректирует свои действия в соответствии с новыми обстоятельствами. То же самое происходит и во взрослой жизни: непредсказуемость и быстрая изменчивость условий требует от нас гибкости и быстрой адаптивности. Поэтому необходимо в процессе игровой деятельности закладывать навык находить способы преодоления ситуации затруднения самостоятельно или с помощью окружающих. Другими словами, ребенок должен знать свои возможности и те, которые нужны для решения проблемы, и знать, к кому можно обратиться за помощью в случае, если собственных ресурсов будет не хватать. Ребёнок не просто исследует окружающий мир, но «примеряет» его относительно себя, понимает, как он сам может быть его частью — на что он способен, что может делать, преобразовывать, создавать и затем — в старших возрастах — строить для себя свой путь познания мира и жизненный путь в целом.

- опыт своего собственного замысла и построения деятельности по его

осуществлению;

- опыт преобразования пространства в соответствии со своим замыслом;
- опыт взаимодействия с другими по поводу границ своего действия;
- уверенность в себе;
- ориентацию в социальных рамках;
- опыт решения сложных задач посредством воображения [3].

Сегодня, когда взрослые уделяют крайне большое внимание занятиям с детьми (ментальная арифметика, иностранный язык, скорочтение, подготовка к школе и др.), необходимо донести до педагогов и родителей необходимость игры и ее развивающей функции. В процессе игровой деятельности дошкольник преодолевает воображаемую ситуацию, определенную сюжетом, он сам ее придумывает, создает все, что ему захочется, преобразая пространство и других участников вокруг себя, вне зависимости от их реальных характеристик. Игра невозможна без правил, которые обсуждаются совместно группой детей, регулирую впоследствии все игровые действия участников. В игре естественным образом присутствуют все характеристики инициативного действия, ведь именно там ребенок учится принимать решения и находить пути для преодоления трудностей, что и является становлением инициативности.

©Е.И. Кричевцова, 2019

УДК37.1174

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЗГЛЯДА НА МИР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Кусова Е.А.

Студент педагогического института ТОГУ,
РФ, г. Хабаровск

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования социально-ориентированного взгляда на мир у младших школьников в процессе изучения художественных произведений на уроках литературного чтения. На основе психолого-педагогической литературы были подобраны методики для выявления социального-ориентированного взгляда. На основе методик выделены критерии необходимые для формирования социальной ориентации у младших школьников.

Ключевые слова: Социализация, социально-ориентированный взгляд, литературное образование, художественные произведения, нравственное воспитание.

Formation of a socially-oriented view of the world in the study of works of art in primary school children

Kusova E.A.

Abstract: The article deals with the problem of forming a socially-oriented view of the world in primary school children in the process of studying works of art at the lessons of literary reading. On the basis of psychological and pedagogical literature were selected techniques to identify social-oriented view. On the basis of methods criteria necessary for formation of social orientation at younger schoolboys are allocated.

Key words: Socialization, socially-oriented view, literary education, works of art, moral education.

Навыки ориентировки в социальной ситуации, в проблемной ситуации всегда были необходимы человеку. Этим навыкам практически не обучают в школе, оставляя эту практику непосредственно семье. Необходимо уже в начальной школе начинать обучать детей навыку определения своего места в окружающей обстановке. У ребенка должен сформироваться социально-ориентированный взгляд на мир, чтобы ему было легче ориентироваться и жить среди других людей. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России говорится, что общеобразовательные учреждения должны воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. При этом образовательные учреждения должны постоянно взаимодействовать и сотрудничать с семьями обучающихся, другими субъектами социализации, опираясь на национальные традиции. В связи с этим актуализируются проблемы самоопределения личности, необходимость формирования у школьников социально-ориентированного взгляда на мир в процессе обучения [1].

В науке имеются несколько определений, что такое социальная ориентация. А.С. Воронин говорил, что социальная ориентация – это осознание индивидом своего положения в системе социальных отношений как частицы класса, слоя и т.п. В более узком смысле – выбор человеком предпочитаемого поведения и путей его достижения. В.С. Бузрукова в своей статье «Социальная ориентация старших дошкольников: условия и результат формирования» писала, что это динамичный феномен, изменяющийся во времени и пространстве и зависящий от факторов социума. В свою очередь, можно сделать вывод, что социальная ориентация – это навык, «найти себя» в сложившейся или в непрерывно меняющейся социальной ситуации.

На основе изучения психолого-педагогической литературы можно выделить три интересных методики, которые помогут определить уровень социальной ориентации, такие как:

- 1) Методика для изучения социализированности личности (разработана профессором М.И. Рожковым) Цель: выявить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся.2)
- 2) Вопросник «Нормативно-ценностная ориентация личности младших школьников с I по IV класс». Цель: определить факторы влияния на духовно-нравственное становление личности ученика младшего школьного возраста.
- 3) Анкета «Оцени поступок» (дифференциация конвенциональных и моральных норм по Э. Туриелю в модификации Е.А. Корчагиной и О.А. Карабановой). Цель: выявление степени дифференциации конвенциональных и моральных норм.

Формирование социально-ориентированного взгляда долгий и сложный процесс, который имеет свои критерии. Их можно выделить на основе вышеперечисленных методик. Вот три основных: уровень социального развития личности (ценности ребенка), уровень социальной адаптированности и активности, нравственная воспитанность. Указанные проявления социальной ориентации дети смогут получить и сформировать благодаря своему жизненному опыту. Но это долгий и не всегда оправданный путь. Значительное влияние на становление и совершенствование социальной ориентации оказывает семья, в которой воспитывается ребенок. Но лидирующее положение в данном вопросе занимает школа, потому что в ней ребенок изучает систему обязательных дисциплин, которые помогают вырабатывать навыки активного овладения учебным материалом, что ведет к объединению полученных знаний в целостную систему, направленную на осознание окружающего мира. В частности, огромное значение оказывают уроки литературного чтения и изучение на них художественных произведений. Именно художественные произведения на уроках литературного чтения могут помочь в обогащении жизненного опыта детей [2].

Развитие мышления, овладения разнообразными способами работы с учебным материалом оказывает прямое влияние на усвоение детьми нравственных знаний; организация учебного процесса и его методы способствуют накоплению нравственного опыта, что является одним из критериев формирования социально-ориентированного взгляда.[3]. Именно нравственность формирует первый критерий – ценности. Поэтому так важно уделить этому моменту внимание.

Формирование нравственности происходит в школе на всех уроках. И в этом отношении нет главных и неглавных предметов. Воспитывает не только содержание, методы и организация обучения, учитель, его личность, знания, убеждения, но и та атмосфера, которая складывается на уроке, стиль отношений педагога и детей, детей между собой. Воспитывает себя и сам ученик, превращаясь из объекта в субъект воспитания.

Нравственное воспитание – процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения. Нравственными нормами являются общечеловеческие моральные качества: совесть, гуманность, честность, патриотизм, гражданственность, доброжелательность, долг, честь, совесть, порядочность, доброта и другие качества. Чтобы воспитать у учеников определенные качества, нужно ставить их в условия, в которых эти качества проявляются и закрепляются. Именно таким условием выступает урок литературного чтения, на котором изучаются художественные произведения [3].

Основная цель литературного образования – приобщение учащихся к богатствам отечественной и мировой художественной литературы, развитие их способности эстетического воспитания и оценки явлений литературы и отраженных в ней явлений жизни и на этой основе формирование эстетических вкусов, потребностей, гражданской идейно-нравственной позиции.

Достижение этой цели предполагает:

- чтение и изучение выдающихся произведений отечественной и мировой культуры;

- формирование у школьников знаний и умений, обеспечивающих освоение художественных ценностей и готовящих к самостоятельным встречам с искусством слова;
- развитие специальных художественно-творческих способностей: творческого и воссоздающего воображения, образного мышления; эстетического чувства, необходимых человеку во всех сферах производственной и общественной жизни;
- воспитание эмоциональной к интеллектуальной отзывчивости и рефлексии при восприятии художественного произведения, формирование высоких эстетических вкусов и потребностей;
- развитие навыков грамотного свободного владения литературной речью.

Поэтому роль литературы как средство формирования социально-ориентированного взгляда на мир очень велика. Учитель может использовать так на уроках литературы такие приемы как: выразительное (художественное) чтение учителя; обучение выразительному чтению учащихся; комментированное чтение; беседа, активизирующие непосредственные впечатления учащихся; постановка на уроках проблемы (художественной, нравственной, общественно-политической); творческие задания по жизненным наблюдениям учеников или по тексту произведения.

Ю.К. Бабанский выделял три метода организации учебно-познавательной деятельности:

- словесные (рассказ, лекция, беседа);
- наглядные (показ иллюстраций, фильмов и тд);
- практические (упражнения, самостоятельные работы)

В настоящее время активно используется наглядный метод с его приемами: показы фильмов по литературным произведениям, показ иллюстраций и схем. Активно используется интерактивная доска на уроках литературного чтения.

Чтение художественных произведений в начальных классах – один из важных источников формирования нравственных качеств детей. Художественное произведение как образное отражение действительности воздействует на мысли, чувства, воображение детей, оказывает действенное влияние на формирование их социально-ориентированного взгляда на мир. [4]

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 1998. – 288 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 2009. – 325 с.
3. Калинина Л. В. Ориентация младших школьников на нравственные ценности. –М.: Начальная школа, 2011. – 46 с.
4. Рожина Л.Н. Изучение художественного восприятия и литературных способностей учащихся. Методическое пособие. – Мн.: МГПИ им. М.Горького, 1993. – 47 с.

Е.А. Кусова, 2019

УДК 371.485

**ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ КАК
ОСНОВА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Маркусова Я.К.

студентка 3 курса напр. «Педагогическое образование», ТОГУ

Митина Г.В.

к.п.н., доц., ТОГУ, г.Хабаровск

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема формирования ценностно-смысловой сферы личности как основа успешной социализации младшего школьника. Так же определяются ценностно-смысловые ориентиры начального образования. На основе психолого-педагогической литературы были подобраны методики для выявления ценностных представлений у младших школьников.

Ключевые слова: социализация, ценностные ориентиры младшего школьника, компоненты ценностно-смысловой сферы, нравственные нормы, социальные качества.

**THE FORMATION OF THE VALUE-SENSE SPHERE OF THE
PERSONALITY AS THE BASIS FOR SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF
THE YOUNGER SCHOOLBOARD**

Ya.K. Markusova,

3rd year student “Pedagogical education”, Togu

G.V. Mitina,

Ph.D., Assoc., Togu, Khabarovsk

Abstract: This article discusses the problem of the formation of the value-semantic sphere of personality as the basis for the successful socialization of a primary school student. The value-semantic guidelines of primary education are also determined. Based on the psychological and pedagogical literature, methodologies were selected to identify value ideas in younger students.

Keywords: socialization, value guidelines of a primary school student, components of the value-semantic sphere, moral standards, social qualities.

В современном мире наиболее актуальной является проблема социализации младших школьников. Приобретение первых навыков взаимодействия с окружающим миром начинается с семьи и продолжается на протяжении всей жизни человека. Одним из важных агентов социализации учеников младших классов является школа.

Проблема социализации младших школьников всегда являлась актуальной проблемой. Так как в жизни ребенка происходят существенные изменения: меняется его круг общения; происходят изменения в ведущем типе деятельности, то есть игра, как ведущий тип деятельности меняется на учебную; изменяется его характер. Поступление в первый класс влечет за собой предъявление высокие требований к ребенку, связанных с учебной деятельностью, у него начинают формироваться навыки общественного поведения.

Школа обеспечивает не только получение образования, но и помогает ребенку найти свое место в обществе. В процессе обучения закладывается фундамент нравственного поведения, формируются социальные качества личности. Педагоги приобщают ребенка к ценностям, создавая основы гражданской идентичности личности и развивая гуманистические взгляды и представления об основных человеческих ценностях, формируя в итоге ценностно-смысловую сферу младшего школьника [3].

В процессе социализации у младшего школьника формируется определенная картина мира, например образ «настоящего человека» или образ «идеальной семьи». Эти идеи присваиваются им, и превращаются в образы его личности.

Процесс формирования ценностно-смысловой сферы рассматривает в своих работах В.И. Слободчиков. Данное понятие он определяет, как процесс формирования и развития социальных качеств у ребенка («воспитание всечеловеческого в человеке») через «приобщение к ценностям».

Слободчиков В.И. отмечает, что в содержании образования заложены вполне определенные цели, ценности и смыслы развития школьника, то есть тот комплекс его способностей, которые позволяют ребенку быть человеком, и которые могут сложиться именно в этом конкретном образовательном процессе. И поэтому автор полагает, что в содержании педагогической деятельности должны быть обозначены условия и способы достижения этих целей, и обеспечения этих ценностей, для формирования ценностно-смысловой сферы младшего школьника [5].

Ценностные ориентации характеризуются как направленность личности на те или иные ценности, раскрывают цели, отражают идеалы, потребности, интересы и убеждения личности. Наиболее интенсивно их присвоение происходит в младшем школьном возрасте, ведь именно он наиболее чувствителен для формирования духовно-нравственной основы личности. Это связано с тем, что при поступлении в школу происходит социальная адаптация ребенка, которая может рассматриваться как «принятие индивидом норм и ценностей новой социальной среды, сложившихся в ней форм социального взаимодействия, а также характерных для нее форм деятельности» [6].

У В.И. Слободчикова ценностными ориентирами начального образования выступают: формирование основ гражданской идентичности личности; формирование психологических условий развития общения, кооперации сотрудничества; развитие ценностно-смысловой сферы личности на основе общечеловеческих принципов нравственности и гуманизма; развитие умения учиться как первого шага к самообразованию и самовоспитанию; развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия ее самоактуализации [5].

Понятие «ценностно-смысловая сфера личности» в психологической науке используется для раскрытия одной из ведущих сторон личности, которая состоит из двух компонентов: ценностных ориентаций и личностных смыслов. Ценности и смыслы, усваиваясь в сознании человека, влияют на выбор жизненного пути и определяют его поведение.

Многие ученые-психологи подчеркивают, что ценностно-смысловая сфера обуславливается социальными представлениями человека, так как нормы, выдвигаемые социумом, являются одним из важнейших источников ее формирования и развития. Структурно ценностно-смысловая сфера может быть представлена как совокупность когнитивного, интеллектуального, деятельностного, эмоционально-оценочного компонентов, определяющих ее актуальные возможности в регуляции поведения [4].

Для исследования ценностно-смысловой сферы младшего школьника выделяют следующие компоненты:

1. Основы знаний ценностных норм и принципов.
2. Основы ценностного мышления.
3. Опыт эмоционально-ценностного отношения.
4. Основы ценностно-смысловой направленности личности.
5. Основы ценностно-смыслового поведения [4].

В отечественной и зарубежной психологии существует большое разнообразие методик, направленных на изучение ценностных ориентаций младших школьников, позволяющих выделить наиболее общие ориентиры жизнедеятельности личности, группы людей и общества в целом.

Из выделенных компонентов были подобраны методики. Методика «Что такое хорошо и что такое плохо», адаптированная Н.В. Кулешовой, помогает определить нравственные представления учеников о понятиях «хорошо» и «плохо». Методика «Как поступать?» помогает выявить у учеников отношение к нравственным нормам. Методика «Добрый ли я» (автор Л.В. Голодова.) определяет отношение младшего школьника к окружающей действительности.

Все заявленные методики адаптированы согласно возрастным особенностям детей и особенностям уклада образовательного заведения, соблюдены педагогические принципы диагностирования и алгоритм использования конкретной диагностики. Таким образом, все выше перечисленные методики обоснованы для начальной школы, так как они вполне

просты для учащихся, и хорошо подходят для выявления ценностных ориентаций у младших школьников.

Таким образом, изучение и формирование ценностно-смысловой сферы в младшем школьном возрасте очень важно, так как через приобщение к ценностям для ребенка открывается широкий простор для эстетического образования детей, делает их жизнь духовно богаче, и помогает воспитать образ настоящего человека. Осваивая этот мир, ценности общества, человеческих взаимоотношений, себя как личности, ребенок начинает формироваться как личность.

Список литературы

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Голованова Н.Ф. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
2. Дерябина А.В. Диагностика ценностей, методы и средства их формирования // Молодой ученый. — 2017. — №41. — С. 157-159. — URL <https://moluch.ru/archive/175/45928/> (дата обращения: 10.09.2019).
3. Митина Г.В. Индивидуальные особенности социализации младших школьников в образовательном учреждении // Психология обучения. — 2011. — № 38. — С. 39-48.
4. Сафиуллина Р.И. Особенности ценностно - смысловой сферы младших школьников как педагогическая проблема // КиберЛенинка,- №2(36), - 2014, с. 282-287.
5. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования / Слободчиков В.И. — 2-е изд., переработанное и дополненное. — Борибиджан: Изд-во БГПИ, 2005 .- 272 с.
6. Соловьева Т.А Первоклассник: адаптация к новой социальной среде: [социализация, интеллектуальное развитие, воспитание толерантности, здоровьесбережение младшего школьника, развивающие задания] / Т. А. Соловьева, Е. И. Рогалева. — Москва : ВАКО, 2008. — 365 с.

7. Шафранская К.Д., Суханова Т.Г. К вопросу о ценностных ориентациях личности // Личность и деятельность. — Л., 1982. — С. 108 — 115.

© Я.К. Маркусова,

Г.В. Митина 2019

Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного образования

Муравьева Д.Д.

Студентка УрГПУ, магистратура по направлению «Социальная педагогика и тьюторство»

Аннотация: В статье автор освещает вопросы тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, анализирует понятия «тьютор» и «тьюторское сопровождение». Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении особенностей тьюторского сопровождения инклюзивного образования, а также для педагогов при организации обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, лица с ограниченными возможностями здоровья, тьютор, тьюторское сопровождение.

Tutor support of children with disabilities in secondary school in inclusive education

Muravieva D. D.,

Student of USPU, master's degree in " Social pedagogy and tutoring»

Abstract: in the article the author highlights the issues of tutor support of children with disabilities in inclusive education, analyzes the concept of "tutor" and "tutor support". The article may be useful for students of higher educational institutions to examine the amount of tutor support inclusive education and to teachers in the organization of training and education of children with Osmw the conditions of inclusive education.

Keywords: inclusion, persons with disabilities, tutor, tutor support.

Нововведения в современном российском образовании, а именно введение инклюзивного образования, позволяют получить образование в равной степени всем детям. На сегодняшний день детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) необязательно обучаться в специальных учреждениях, не смотря на степень тяжести имеющихся ограничений здоровья. Дети с ОВЗ могут получить образование и социальную адаптацию в обычной общеобразовательной школе, что эффективно скажется на их развитие личности и способности овладеть необходимыми жизненными навыками.

Для успешного включения ребенка с ОВЗ в общеобразовательную среду необходимы особые образовательные условия. Одним из наиболее важных условий является наличие сопровождение специалиста, который смог бы организовать образовательную среду таким образом, чтобы ребенок с ОВЗ был успешен и в то же время мог вписаться в коллектив школы. Таким специалистом является тьютор.

Должность тьютора в Российской Федерации утверждена и введена в российскую систему образования Приказами Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 05 мая 2008 года № 216 н и № 217 н (зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11731 и № 11725 соответственно)[1].

Понятие «тьютор» имеет множество трактовок. Тьютор в американском варианте английского языка –преподаватель, который дает частные уроки, а в британском варианте–это преподаватель университета или колледжа. Тьютор определяется также как: 1) репетитор, гувернер; 2) а)классный руководитель; 3) а) наставник (в школе); б) старшеклассник, помогающий в учебе младшим школьникам; 5) юридический опекун, попечитель [2].

Но наиболее точным определением на мой взгляд является следующее определение:

Тьютор - педагог-наставник, способный обеспечить социально-педагогическое сопровождение учащихся при выборе и прохождении ими индивидуальных образовательных траекторий [3].

Тьюторство в современном образовании – это новый вид педагогической деятельности.

На сегодняшний день рассматривается несколько аспектов тьюторства в образовании. Во-первых, это компенсаторная деятельность, направленная на решение таких проблем как: успеваемость, дисциплина или организация дополнительных занятий. Задача тьютора - помочь преодолеть несоответствие между учебной программой и реальными возможностями ученика. Во-вторых, тьютор должен помочь решить проблему развития личностного потенциала средствами просвещения – организовать «избыточность» образовательной среды, чтобы ученик смог открыть для себя что-то новое и заинтересоваться учебным процессом. Здесь подразумевается помощь в направлении воплощения проектной и исследовательской деятельности. В-третьих, тьюторство в системе образования подразумевает формирование процесса работы, направленное на достижение конечного результата. Таким образом, обучающийся должен пройти путь культурного, профессионального и личностного самоопределения. Сопровождение непрерывно длится в течение всего образовательного процесса.

Таким образом, можно сделать вывод, что тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании – это индивидуализация учебного процесса конкретного обучающегося с помощью тьютора, который сможет определить круг интересов ребенка, оказание помощи при решении проблем с успеваемостью, дисциплиной и организацией дополнительного образования.

Список литературы:

1. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития №216н от 5 мая 2008 «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования».

2. Андрейковец, Е.М. Тьюторство как технология управления индивидуальной траекторией развития студента // Современные научные исследования и инновации. 2015.№ 2 С.163-169.
3. Ковалёва Т.М., Долгова Л.М. Концепция школы «Эврика-развитие» как школы индивидуально-ориентированного образования» // Управление школой индивидуального образования. — Томск, 2002. — с. 15-19

«ГОВОРЯЩИЕ» СТЕНЫ

Стрельник О.Ю.

«Школа 1748 «Вертикаль» СП ДК №6, воспитатель.

Аннотация: Благодаря грамотной и связной речи дошкольник без препятствий может общаться с окружающими людьми, он включается в активный процесс социальной коммуникации. Как помочь ребенку и родителям в этом вопросе? Ответ на этот вопрос знают педагоги Московской Школы 1748 «Вертикаль».

Ключевые слова: Речь. Стены. Оформление. Развитие. Среда.

Развитие речи – это одно из важных направлений в системе дошкольного воспитания.

Согласно ФГОС ДО речевое развитие включает в себя: владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте[1].

Речь ребенка развивается и в самостоятельной деятельности и на занятиях. Большое влияние на речь имеет развивающая среда, в которой находится ребенок. Речевое развитие дошкольника будет осуществляться более успешно, если условия развивающей среды будут насыщенными, разнообразными и интересными для ребенка.

В дошкольной педагогике под термином «развивающая среда» понимается «комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни детей и взрослых» [2].

Как сказала Э.Костина: «Среда, окружающая ребенка в детском саду, может стать средством развития его личности лишь в том случае, если педагог способен организовать такую среду [3].»

В нашей дошкольной организации реализуется проект «Говорящие стены». Этот проект направлен на всестороннее развитие детей не только в стенах группы, но и в стенах дошкольной организации. Как же помогает этот проект в развитии речи детей?

Свои языковые и мыслительные способности дети получают в общении со взрослыми. Но все же не только общение обогащает речь дошкольников. Мы взрослые должны обучать детей грамотной, связной речи, обогащать его лексикон. Ни для кого не секрет, что все новое, что узнает ребенок, он старается сопровождать речью. Задача взрослых терпеливо и настойчиво добиваться от ребенка связности речи, ее правильной оформленности. Наш проект помогает воспитателям и родителям «путешествуя» по детскому саду разнообразить не только психические и познавательные процессы, но и усовершенствовать речь детей, что в наше время является актуальным вопросом. Для наглядности приведем несколько примеров оформления «говорящих стен», цель которых - всестороннее развитие дошкольников.



Рис 1. Стена «ПДД»



Рис 2. Стена «Карта метро»



Рис 3. Стена «Моя Москва»



Рис 4. Стена «Чудо крышки»



Рис 5. Стена «Театр Образцова»



Рис 6. Стена «Экскурсия в зоопарк»



Рис 7. Стена «Сенсорика»



Рис 8. Стена «Экскурсия в планетарий»

Говорите с детьми правильно и чаще прислушивайтесь к ним...

Список литературы

1. Ильина Т. А., Сергеева Е. А. Речевое развитие в соответствии с ФГОС дошкольного образования // Молодой ученый. — 2019. — №5. — С. 175-177. — URL <https://moluch.ru/archive/243/56107/> (дата обращения: 23.09.2019).
2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. — М., 1999.
3. <http://76308s015.edusite.ru/p5aa1.html>

**УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ, КАК ВАЖНЕЙШАЯ ПРОБЛЕМА
СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Цибульская В.С.

студентка ПОНО (аб) – 61

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия

Митина Г.В.

к.п.н., доцент

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия

Аннотация: Статья посвящена умению учиться, как основной проблеме современных младших школьников, которая пагубно влияет на общую образованность подрастающего поколения. В работе отмечается основные направления успешного формирования ключевых компетенций, методы и приемы формирующие умения учиться, т. е. самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Тем самым формируя у младших школьников универсальные учебные действия.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, ключевая компетенция, умение учиться, учебная деятельность, универсальные учебные действия, образовательные технологии.

**THE ABILITY TO LEARN AS THE MOST IMPORTANT PROBLEM
OF MODERN PRIMARY SCHOOL CHILDREN.**

Tsibulsky V. S.

student porn(AB) - 61

Pacific national University, Khabarovsk, Russia

Mitina G. V.

Ph. D., associate Professor

Pacific national University, Khabarovsk, Russia

Abstract: the Article is devoted to the ability to learn as the main problem of modern primary school students, which adversely affects the overall education of the younger generation. The paper notes the main directions of the successful formation of key competencies, methods and techniques that form the ability to learn, i.e. independently acquire knowledge, collect the necessary information, put forward hypotheses, draw conclusions and conclusions. Thereby forming universal educational actions in younger pupils.

Key words: competence, competence, key competence, ability to learn, educational activity, universal educational actions, educational technologies.

Всем известно, что повышение качества образования одна из актуальных проблем всего мирового сообщества. Решение этой проблемы на прямую связано с преобразованием содержания образования, совершенствованием способов и технологий образовательного процесса, а также пересмотром целей и результатов образования.

В последние годы, после публикации «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и «ФГОС НОО» происходит резкое изменение в оценке результата образования. Понятия «образованность», «подготовленность», «воспитанность» заменяются такими понятиями как «компетенция» и «компетентность» учеников. Согласно этому закрепляется компетентностный подход в образовании.

Результатом компетентностного подхода является формирование общей компетентности человека, представляющая собой совокупность ключевых компетентностей, интегрированного качества личности. Это качество должно формироваться в процессе обучения и содержать знания, умения, отношения, опыт, деятельности и поведенческие модели личности.

Изменения, которые произошли в нашем обществе, повлекли за собой изменение целей современного образования. Важнейшей задачей школы сегодня является развитие личности ученика. Учитель начальной школы должен не только научить читать, писать, считать, но и формировать универсальные

учебные действия. То есть результатом обучения в начальной школе должно стать формирование у учащихся «умения учиться».

Так как умение учиться является одной из ключевых компетенций младшего школьника, надо сперва разобраться что значит «компетенция» и «компетентность». Проанализировав различные подходы к изучению и пониманию этих понятий хотелось бы выделить их основные компоненты. Компетентность является системой и включает основные взаимосвязанные взаимодополняющие компоненты: знания, умения, навыки, способы деятельности, личностные свойства, которые востребованы самой системой. Основопологающим компонентом является практическая сторона: умения, навыки, способы деятельности. Интеграция перечисленных компонентов компетентности позволяет трактовать компетентность как личностную характеристику [1, с.15].

В основе образовательной программы начального общего образования лежит системно - деятельностный подход, предполагающий “воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества” [1, с. 155].

Для достижения качественного образования в начальной школе необходимо ввести в образовательный процесс такие критерии, как:

- умение учиться;
- формирование ценностного отношения к себе самому, к образованию и окружающему миру в целом;
- помощь в освоении норм поведения и форм общения;
- подготовка к переходу в основную школу.

В рамках модернизации содержания образования, понятие «образование» понимается, как способ решения значимых личностных проблем на основе освоения социального опыта.

В педагогическую терминологию прочно вошли понятия «уметь учиться», «готовность к саморазвитию», «самореализация личности». Развитое умение учиться есть характеристика субъекта учения, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях.

Для выявления исходного уровня «умения учиться» были проведены соответствующие методики:

- 1) Методика Натальи Георгиевны «Анкета по оценке уровня школьной мотивации»
- 2) Методика Леонида Абрамовича Венгера «Рисование по точкам»
- 3) Методика Сусанна Яковлевна Рубинштейна «Выделение существенных признаков»
- 4) Методика Галины Анатольевны Цукерман «Рукавички»

На основе проделанной работы можно сделать вывод, что исходный уровень сформированности познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий достаточно высок (89%), а вот личностные универсальные учебные действия сформированы недостаточно.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на активизацию исследований по различным аспектам компетентного подхода, особенно в области общеобразовательной школы, недостаточно внимания уделяется формированию ключевых компетентностей младших школьников как важного фактора модернизации образовательной сферы.

Для успешного формирования ключевых компетенций важно использовать методы и приемы формирующие умения учиться, т. е. самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Тем самым формируя у детей универсальные учебные действия.

Для развития личностных УУД нужно использовать разные образовательные технологии.

Проблемно-диалогическая технология даёт развернутый ответ на вопрос, как научить учеников ставить и решать проблемы. Эта технология прежде всего формирует регулятивные универсальные учебные действия, обеспечивая выращивание умения решать проблемы. Наряду с этим происходит формирование и других универсальных учебных действий: за счёт использования диалога – коммуникативных, необходимости извлекать информацию, делать логические выводы и т.п. – познавательных.

Технология оценивания образовательных достижений (учебных успехов) направлена на развитие контрольно-оценочной самостоятельности учеников за счёт изменения традиционной системы оценивания. У учащихся развиваются умения самостоятельно оценивать результат своих действий, контролировать себя, находить и исправлять собственные ошибки; мотивация на успех. Избавление учеников от страха перед школьным контролем и оцениванием путём создания комфортной обстановки позволяет сберечь их психическое здоровье. Данная технология направлена прежде всего на формирование регулятивных универсальных учебных действий, так как обеспечивает развитие умения определять, достигнут ли результат деятельности. Наряду с этим происходит формирование и коммуникативных универсальных учебных действий: за счёт обучения аргументировано отстаивать свою точку зрения, логически обосновывать свои выводы. Воспитание толерантного отношения к иным решениям приводит к личностному развитию ученика.

Технология формирования типа правильной читательской деятельности (технология продуктивного чтения) обеспечивает понимание текста за счёт овладения приемами его освоения на этапах до чтения, во время чтения и после чтения. Эта технология направлена на формирование коммуникативных универсальных учебных действий, обеспечивая умение истолковывать прочитанное и формулировать свою позицию, адекватно понимать собеседника (автора), умение осознанно читать вслух и про себя тексты учебников; познавательных универсальных учебных действий, например, – умения извлекать информацию из текста.

Таким образом, для успешного формирования умения учиться необходимо всесторонне стимулировать самостоятельную работу учащихся, пробудить в них сознательное желание постоянно заниматься самообразованием, которая является одним из важных структурных элементов непрерывной системы образования. Подчеркнем, что конечная цель развития навыков самообразования - это самостоятельное, независимое мышление индивида, а оно является крайне необходимой чертой и признаком современного человека вообще и гражданина независимого государства в частности.

Список литературы

1. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханова – М.: Изд-во «Академия», 2006. - 208 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Л.И. Скворцов. – М.: ОНИКС–ЛИТ, Мир и Образование, 2012. – 265 с.
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. - М.: Просвещение, 2008. – 180 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. (Стандарты второго поколения) –24 с.

СЕКЦИЯ
ПСИХОЛОГИЯ

ПРОКРАСТИНАЦИ В СРЕДЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Былина А. В.

Студентка

ФГБОУ ВО «Саратовский

государственный университет» им. Н.Г. Чернышевского

Научный руководитель:

Кленова М. А.

к. п. н, доцент ФГБОУ ВО «Саратовский

государственный университет» им. Н.Г. Чернышевского

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

Ключевые слова: прократстинация, мотивация успеха, тревожность, стресс, самоорганизация, самоотношение.

Bylina A. V.

Klenova M. A

Abstract: this paper discusses the phenomenon of procrastination among students. A theoretical explanation of the occurrence of this phenomenon is given. As a result of empirical research, it was found that the level of procrastination in students inversely depends on the ability to manage their time and organize their activities.

Key words: procrastination, success motivation, anxiety, stress, self-organization, self-attitude.

Феномен «прокрастинация» в современной отечественной психологии появился совсем относительно недавно. Это заимствованное слово из английского языка звучит непривычно, однако, сущность, скрытая под этим понятием, знакома каждому из нас.

Прокрастинация или же «Синдром завтра» — это откладывание выполнения важных и своевременных действий на более поздний срок. Последствием такого поведения является снижение результата деятельности, а также, негативные эмоциональные реакции.

Прокрастинация - неоднородный в психологическом плане феномен, который представляет собой совокупность компонентов: поведенческих, эмоциональных и когнитивных, а также, который тесно взаимосвязан и с мотивационной сферой.

Особенно, он проявляется в поведении, а именно, в задержке осуществления необходимой деятельности, в затягивании принятия окончательного решения. Основные сферы, в которых наблюдается данное явление, — это профессиональная деятельность, получение образования, внимательность к своему здоровью [6].

В настоящее время нет однозначного понимания того, является ли прокрастинация какой-либо склонностью, либо это просто особенное состояние личности или специфическое свойство психики конкретного человека. Однако одно несомненно - основная особенность людей, которые проявляют в своем поведении прокрастинацию, заключается в том, что они испытывают депрессию, страх перед будущим, боязнь не справиться с поставленной им задачей. Привычка человека откладывать «на потом» необходимые дела порождает в нем хроническое чувство недовольства, переходящее постепенно в депрессию [1].

Ряд ученых во главе с П. Стиллом отмечают, что «синдром завтра» существовал с давних времен, что доказывают документы античности, но донныне этому психологи не уделяли внимания.

Другие исследователи считают, что прокрастинация есть не что иное, как стремление противостоять установленным правилам и срокам исполнения той или иной деятельности [5]. Данный механизм актуализируется тогда, человек своими волевыми усилиями не способен изменить текущую ситуацию, но переживает недовольство ею. Когда человек нарушает сроки выполнения дел, он иллюзирует свою самостоятельность. Таким способом он устраняет свой внутренний конфликт, который связан с невозможностью осуществления им собственных волевых действий [4].

В целом люди, страдающие прокрастинацией – прокрастинаторы – это личности, которые склонны медлить в принятии решений, оттягивать и откладывать выполнение той или иной необходимой деятельности на неопределенный срок [2].

Особую актуальность прокрастинация как психологическое образование личности приобретает в жизни студентов, большое количество которых постоянно находится в состоянии так называемой хронической прокрастинации. Ее примером является склонность многих студентов готовиться к экзамену в крайний день или предшествующей ночью.

Однако, помимо студентов, очень много людей испытывают прокрастинацию, которая принимает у них самые разнообразные формы и проявления – боязнь риска, нового; долго оставаться на одном месте, несмотря на нелюбимую работу, привычка болеть в качестве способа ухода от различных жизненных проблем [3]. Также сюда можно отнести уход от принятия решений, нежелание вступать в конфронтацию, перекладывать вину за собственные неудачи на других людей.

Исследование проводилось на студентах, выборку составили 105 студентов института химии 1 и 4 курса, возраст которых от 17- до 22 лет. Исследование было проведено на базе Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Первый этап исследования. Согласно данным таблицы 1, можно сказать, что у 29 испытуемых высокий уровень прокрастинации (27%). Прокрастинация

является для них нормальным рабочим состоянием. Студенты откладывают всё важное на потом. Они испытывают сильный страх, боятся возможных оценок со стороны, стараются сохранить самооценку.

Они подсознательно понимают, что могут сделать работу лучше, и что это возможно только в стрессовой ситуации, что является ошибкой. Прокрастинаторам свойственны приступы беспокойства, которые могут привести к паническим атакам. Им кажется, что, если они не смогут справиться с заданием на должном уровне, о них будут думать плохо или даже выскажут вслух. Людям такой категории свойственно уверять себя в том, что поставленная задача является настолько важной и сложной, что даже малейшая ошибка может привести к катастрофе, поэтому они так болезненно переживают неудачи. Синдром «завтра» характеризуется тем, что студенты пытаются сделать все очень за короткий срок.



Рис. 1. Выраженность прокрастинации у студентов

Им свойственно отказываться от запланированного, ведь «дедлайн» давно уже закончился. В итоге студент выполняет работу кое-как, да еще и не в полном объеме, вдобавок некачественно и с опозданием. Данное поведение приводит к проблемам в учебе.

В нашей выборке низкий уровень прокрастинации у 23% испытуемых (24 человека). Для такой категории студентов не свойственно откладывать дела на потом, они делают все точно в срок и даже заранее, у них все продумано и

спланировано, они представляют, сколько времени у них займет то или иное задание, что нужно сделать, чтобы продвижение было эффективней. Такие люди не боятся ошибаться, они готовы принимать критику по сделанной своей работе, садиться и переделывать, не стараются все сделать идеально, не страдают от несвоевременного выполнения, чувствуют себя уверенно и комфортно, у них нет ярко выраженного чувства страха или тревоги, не возникает серьезных проблем с учебой.

Обратимся к рассмотрению данных, полученных при использовании статистического метода-расчета Т-критерия Стьюдента. Группа студентов была разделена по принципу возрастного проявления прокрастинации на 1 и 4 курсе. Статистических различий между этими двумя группами нет (см. таблицу 1).

Это можно объяснить следующим образом, что данный феномен проявляется во всех возрастных группах нашей выборки одинаково. Студенты 1 курса попадают в новые для себя условия, им необходимо адаптироваться к неизвестному. Они очень пугливы, трепетны, пунктуальны. У них происходит только ознакомление с университетской системой, с ее спецификой. Учатся умениям находить разный подход к преподавателям, привыкают к огромному объему материала.

В этой возрастной категории, как ранее говорилось в теории, возникает кризис, который можно объяснить растянутостью между периодом детства и взрослостью, то есть между окончанием школы и началом работы. Предкризисному этапу свойственно, что молодые люди, поступая на первый курс, чувствуют энтузиазм, эйфорию и яркие перспективы после выхода из университета, открытостью всех дорог именно для него.

По мере изучения выбранной профессии испытывается чувство тревоги и незащищенности, страх потерять себя или разочароваться в выбранной профессии и стать никем. Все эти страхи и тревоги объясняются тем, что человек боится не достичь своей взрослой идентичности. Это кризис возникает в связи с тем, что у человека нет четкого представления своего «Я», понимания своих

желаний и потребностей и возможностях. Студент приходит к размышлениям о теме выбора, и о своей личной ответственности за эти выборы – внешний контроль уже снят, и на первый план выходит самостоятельность в принятии решений.

Таблица 1

Групповые статистики

	Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних		
	F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)
Предполагается равенство дисперсий	3,03 1	0,088	1,676	48	0,100

Примечание. * - t-критерий значим при 2,011 для $P \leq 0,05$; ** - t-критерий значим при 2,682 для $P \leq 0,01$; *** - t-критерий значим при 3,505 для $P \leq 0,001$; n=48.

Студенты 4 курса адаптированы к университетским условиям, они умеют маневрировать в ситуации и позволить себе где-то полениться, отложить дело, так как они знают требования каждого преподавателя и последствия. Очень важным становится профессиональное самопредъявление, то есть студент старается участвовать в конференциях и профессиональных конкурсах, потому что для него становится важным создать что-то значимое, и чтобы это было оценено другими, то есть получить небольшой профессиональный успех. Возникает потребность в профессиональном росте или же создании семьи, при этом требуется сосредоточение на одном и отказ от сиюминутных удовольствий.

В обоих случаях студенты решают свои возрастные задачи, которые вызывают дискомфорт и внутренние конфликты, а прокрастинация является проявлением внутреннего дисбаланса.

Нами был проведен корреляционный анализ по Пирсону, который показал, что между изучаемыми феноменами и прокрастинацией присутствуют

взаимосвязи. Обратимся к Таблице 8 и рассмотрим первую корреляционную взаимосвязь, это «прокрастинация» и «стрессоустойчивость» ($r=0,426$). Это можно объяснить следующим образом, что студенты мало вовлечены в учебный процесс и избегают неинтересные или слишком сложные задания. Респонденты отвлекают себя домашними хлопотами или более значимыми для них делами, не умеют разложить сложные задания на более простые.

Они испытывают тревогу из-за отложенной работы. Кого-то это заставляет двигаться вперед, и им свойственно испытывать дистресс, а у кого-то наоборот, - длительный стресс истощает нервную систему и организм. В результате, в ситуации истощения проще начать откладывать на потом, организм стремится выкроить себе возможность для отдыха.

Так же можно наблюдать корреляцию между такими феноменами как «прокрастинация» и «тревожность» ($r=-0,304$). Была получена обратная корреляционная взаимосвязь: чем выше уровень прокрастинации, тем ниже уровень тревожности, и наоборот. Это можно интерпретировать таким образом, что такие студенты отрицают аспекты внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, не принимаются, не признаются самой личностью. Можно сказать, что у студентов в нашей выборке проявляется защитный механизм, который защищает психику от травмирования. У таких личностей происходит игнорирование информации, которая тревожит, не воспринимается и может привести к конфликту. Имеется в виду конфликт, возникающий при проявлении мотивов, противоречащих основным установкам, или информация, которая угрожает ее самосохранению, самоуважению или социальному престижу.

«Мотивация успеха» и «прокрастинация» находятся в корреляционной взаимосвязи ($r=0,323$), так как студенты не выделяют время на формирование своей цели, их деятельность не осознанна, движется по инерции или же по навязанным целям общества. Их действия нецеленаправленные, непоследовательные, а также они не упорны в достижении своей цели. Большое

внимание уделяется тому, как им будет сложно, что придётся прикладывать много усилий. Студенты такой категории не видят свою конечную цель, дают себе негативную установку на процесс достижения, не понимают, чего действительно желают. Они не готовы воплощать свои мечты в явь и боятся браться за сложные дела, встретиться со сложностями, им страшно покинуть комфортную обстановку, заставлять себя делать все через «надо». Удовольствия от целей они не получают, а стараются поскорее сделать и вернуться в привычные для себя условия.

Обратимся к рассмотрению результатов корреляционного анализа, проведенного между Тест-опросником самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) и прокрастинацией. Результаты занесены в Таблицу 8.

Прямая значимая статистическая взаимосвязь была получена между «прокрастинацией» и шкалами «планомерность», «самоорганизация» и «ориентация на будущее».

Корреляционная взаимосвязь прокрастинации и планомерности ($r=0,352$) говорит нам о том, что такая категория людей очень хорошо может распределять свое время. У таких студентов есть четкое представление, к чему они хотят прийти. Они пытаются осознать: «А тем ли я сейчас занимаюсь? А поможет ли мне это в продвижении к моей цели?».

Поэтому у них хорошо получается умело пользоваться и, когда необходимо, отказываться от поглотителей времени. Эти люди хорошо чувствуют свой внутренний ресурс, свои природные биоритмы, понимают, когда они активные и эффективные, а когда необходимо отдыхать, чтобы не доводить свою нервную систему до истощения, и, исходя из этого, они планируют свою деятельность.

Прямая значимая статистическая взаимосвязь была получена между прокрастинацией и самоорганизацией ($r=0,261$), которая объясняется тем, что у этих людей хорошо развита самодисциплина. Такие студенты совершают

конкретные шаги после постановки какой-либо цели для ее достижения вне зависимости от желаний, состояний или внешних факторов.

А для этого им необходимо уметь анализировать ситуацию, определять ее исходные данные, есть четкое понимание того, в каких условиях придется работать и какие трудности преодолевать. Немаловажным для таких людей является воля, то есть, это умение совершать действия вне зависимости от желаний, лени и т.д. Таким студентам свойственно корректировать свои действия, если они полезны или приносят недостаточно пользы и не согласованы с поставленной деятельностью.

Взаимосвязь прослеживается и между прокрастинацией и шкалой ориентации на настоящее ($r=0,266$). Это определяется тем, что такие студенты фиксируются на происходящем в настоящий момент времени, для них переживания и происходящее «здесь и сейчас» имеет особую ценность и значимость. Они меньше или вовсе не подвержены ни влиянию прошлого опыта, ни предвидению будущего. Они принимают решения, основываясь на внутренних силах и внешних удовольствиях в собственной системе немедленной стимуляции внутренними сигналами, посылаемыми гормонами, ощущениями, звуками и притягательными качествами объекта желания, а также тем, что побуждают их сделать другие. Прошлое не существует, а будущее не имеет значения.

В заключении следует отметить, что наша гипотеза «Мы предполагаем, что у большинства студентов СГУ, принявших участие в исследовании, преобладает высокий уровень прокрастинации и причина ее появления зависит от тревоги или слабой стрессоустойчивости и т.д.» подтвердилась.

Прокрастинация или же «Синдром завтра» — это расстройство поведения, которое характеризуется откладыванием важных дел на более поздний срок, связанным с индивидуально-личностными проблемами, мешающими продуктивно действовать.

Причины ее возникновения совершенно разные: наличие у человека страха неудачи, страха успеха, тревожности, перфекционизма, внешней мотивации, внутреннего недовольства собой.

Список использованных источников

1. Барabanщикова, В.В. Феномен прокрастинации в деятельности членов виртуальных проектных групп / В. В. Барabanщикова, Е.О. Каминская // Национальный психологический журнал. – 2013. – №2 (10). – С. 43–51;

2. Барabanщикова, В.В. Феномен прокрастинации в деятельности спортсменов индивидуальных и командных видов спорта / В.В. Барabanщикова, М.В. Останина, О.А. Климова // Национальный психологический журнал. – 2015. – №3 (19). – С. 91–104;

3. Баранова, Р.А. Взаимосвязь прокрастинации и параметров ответственности и студентов с разной академической успеваемостью / Р.А. Баранова, Н.Н. Карловская // Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности: Материалы Всеросс. науч.-прак. конф. с межд. уч., посвящ. 15-летию факультета психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского / Под ред. Л.И. Дементий. – Омск: ОмГУ, 2008. – С. 17–21;

4. Варваричева, Я.И. Исследование связи прокрастинации, тревожности и IQ у школьников: Материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». Т. 2. – М.: НЦССХ им. А.Н. Бакулева РАМН, 2008. – С. 147–149;

5. Варваричева, Я.И. Психологические механизмы феномена лени [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2007/thesis/Varvaricheva_YI.pdf (дата обращения: 17.03.2019);

6. Варваричева, Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. – 2010. – №3. – С. 121–131;

УДК 159.9.07

КОГНИТИВНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГЕЙМЕРОВ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

Безматная К.В.

Студентка 4 курса направления 37.05.01 «Клиническая психология»

ФГБОУ ВО Южный федеральный университет

Саакян О.С.

Кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедры

психофизиологии и клинической психологии

ФГБОУ ВО Южный федеральный университет

Аннотация: В современном мире компьютерные игры занимают особую позицию. Видеоигры сегодня – целая культура со своими чемпионатами и фестивалями, а также профессиональными игроками. Виртуальные образы, с которыми приходится иметь дело пользователю во время игрового процесса, охватывают множество познавательных процессов. И это, несомненно, оказывает влияние на когнитивную сферу игрока: например, на пространственное мышление, память, внимание и т.д. Но это влияние детерминировано множеством факторов – начиная от личности, заканчивая типом игры и временем, проведенным за ней. Специфика когнитивной и личностной сфер геймеров неоднозначна практически во всех областях. Мышление, память, внимание и другие когнитивные процессы, исследуемые авторами, подвержены как более значительному положительному влиянию видеоигр, так и менее значительному отрицательному. Поэтому возникает необходимость исследования личностных и когнитивных особенностей геймеров со взаимосвязи с отдельными игровыми жанрами, а не играми в целом.

Ключевые слова: геймеры, когнитивная сфера, игры, киберпсихология, игрок.

COGNITIVE AND PERSONALITY CHARACTERISTICS OF GAMERS: REVIEW OF RESEARCH

Bezmatnaya K.V.

Sahakyan O.S.

Abstract: In the modern world, computer games occupy a special position. Video games today are a whole culture with their championships and festivals, as well as professional players. The virtual images that the user must deal with during the gameplay encompass many cognitive processes. And this, of course, affects the player's cognitive sphere: for example, spatial thinking, memory, attention, etc. But this influence is determined by many factors - from the personality to the type of game and the time spent behind it. The specificity of the cognitive and personal spheres of gamers, according to the authors, is ambiguous in almost all areas. Thinking, memory, attention, and other cognitive processes studied by the authors are subject to both a more significant positive effect of video games and a less significant negative one. Therefore, there is a need to study the personal and cognitive characteristics of gamers with the relationship with individual game genres, rather than games in general.

Key words: gamers, cognitive sphere, games, cyberpsychology, player.

В современном мире компьютерные игры занимают особую позицию. Видеоигры сегодня – целая культура со своими чемпионатами и фестивалями, а также профессиональными игроками. Виртуальные образы, с которыми приходится иметь дело пользователю во время игрового процесса, охватывают множество познавательных процессов. И это, несомненно, оказывает влияние на когнитивную сферу игрока: например, на пространственное мышление, память, внимание и т.д. Но это влияние детерминировано множеством факторов – начиная от личности, заканчивая типом игры и временем, проведенным за ней. Поэтому возникает необходимость исследования личностных и когнитивных особенностей геймеров со взаимосвязи с отдельными игровыми жанрами, а не играми в целом.

Среди авторов, обративших свое внимание на данную проблему, можно выделить Богачеву Н.В., Войскунского А.Е. которые утверждают, что распространенное представление о высокой импульсивности пользователей игровой сферы не подтвердилось ни на когнитивно-стилевом, ни на личностном уровне (для выборки взрослых русскоязычных геймеров) [1]. Аветисова А.А., которая изучала психологические особенности игроков в компьютерные игры, также выявила незначимость параметра агрессивности [2]. Такие авторы как К.С., Бавелиер Д. и Ачтман Р.Л. исследовали улучшение зрительного внимания у геймеров [3]. Джентайл Д.А. с коллегами получили высокие положительные корреляции продолжительности игры в агрессивные видеоигры с импульсивностью у школьников [4]. Барлетт К., Воувелс С. Л., Кроу Дж., Миллер Т. и Шантау Дж. указывают на корреляции между высокими показателями в тестах на внимание и опытом в видеоиграх [5]. Черемошкина Л.В., Никишина Н.А. исследовали изменения сенсомоторных показателей у геймеров: обнаружено увеличение латентной реакции геймеров на стимулы слуховой, зрительной и тактильной модальностей как в относительно спокойном состоянии, так и в условиях когнитивной нагрузки [6]. Ребетец и Бетранкоурта получили результаты, свидетельствующие о том, что опыт в аркадах способствует развитию пространственных способностей геймеров [7]. Таким образом, мы убеждаемся, что влияние видеоигр не носит генеральный характер, оно может быть как положительным, так и отрицательным.

В целом, исследованиями такого рода занимается новое направление в психологии – киберпсихология. Как раздел психологической науки и практики, она разрабатывает методологию, теорию и практику исследования видов, способов и принципов применения людьми Интернета (и в том числе игр) [8]. Актуальные исследования киберпсихологии, по мнению Полудиной Н.С., это создание психологической классификации компьютерных игр, определение характера влияния компьютерных игр на личность, определение мотивации геймеров, а также игровая компьютерная аддикция [5].

И поскольку киберпсихология, изучающая в том числе игры как психологический феномен и их влияние на людей, только начинает развиваться и многие полученные данные неоднозначны, то исследование особенностей геймеров является актуальным на сегодняшний день.

1. Игрок, геймер и игроман

Для исследования влияния игр на когнитивную сферу необходимо разграничить понятия игрок, геймер и игроман.

Игрок - «оператор» виртуального мира [9]. Игрок – любой человек, который играет в игры. Любой геймер и игроман – игрок, но не любой игрок является игроманом. То есть это собирательное понятие, находящееся в категории нормы.

В отличие от термина «игрок», термин «игроман» уже является оценочным, с негативным содержанием. Так, игромания подразумевает наличие игровой аддикции, что ведет за собой личностные изменения и изменения в системе отношений. Игровая зависимость наносит вред социальной адаптации, в первую очередь, это отражается на уровне семейных отношений [10]. Аддиктивный тип девиантного поведения становится единственно возможным для них, получение удовлетворения своих потребностей через аддикцию – главной целью бытия. Таким образом, игроман – человек с зависимостью, то есть это понятие выходит за рамки нормы и является патологией.

В свою очередь, геймер не тождественен игроку и игроману. Во-первых, геймер, по мнению Помелова В. А., зависит от содержания самого игрового пространства, от возможностей и способностей развертывания своих задатков, но вовсе не обязательно эта зависимость патологическая [14]. Во-вторых, его деятельность протекает не только внутри игры, но и в реальном мире. Геймер контролирует себя и игровой процесс, способен его прервать при необходимости, без острой эмоциональной реакции и желания скорейшего возвращения в киберпространство. Но при этом сама игра может вызывать у геймера острые эмоциональные реакции на победы и поражения ввиду его вовлеченности. Геймером тот, кто обращается к играм на регулярной основе. Считается, что именно аффекты формируют из игроков геймеров. Таким

образом, игра для геймера становится единственной ценностью, определяющей полноценную жизнь. Его главное отличие от игромана – сохранение способностей к рефлексии. Наконец, геймер не оторвал от реальной жизни вне киберпространства, как в случае игромана.

Исходя из вышесказанного, если говорить об игровой аддикции в патологической форме, то это относится именно к игроманам. Игрок – собирательное понятие, находящееся в рамках нормы. Геймер – тот, кто увлекается играми в значительной мере, но не в патологической форме, то есть тоже в рамках нормы. Так, благодаря отличию понятий геймер, игрок и игроман можно провести черту между нормальным увлечением видеоиграми и зависимостью.

2. Когнитивные характеристики геймеров

Специфика познавательной сферы геймеров сейчас является актуальной сферой исследования. Ряд исследований посвящены анализу следующих когнитивных характеристик геймеров: внимание, память, когнитивный контроль, многозадачность, пространственные способности, мышление и принятие решений [11].

1) Внимание. Внимание геймеров характеризуется большим объемом, а также высоким уровнем селекции информации и концентрации внимания. В исследовании, где были организованы игровые сеансы (по одному часу 10 сессий, жанр экшн) у не-геймеров, полученные результаты показали улучшение внимания [12].

Более развитое зрительное внимание достоверно наблюдается у геймеров среди групп студентов и школьников [13]. Они точнее и быстрее определяют стимулы, в том числе находящиеся на периферии зрения, а также они показали лучший результат в серии с быстрой сменой стимулов. При этом, авторы утверждают, что данный эффект улучшения зрительного внимания можно достичь, играя даже в логические игры, хотя игры жанра экшн и шутер показывают более выраженный эффект [5].

Существуют исследования, в которых было выявлено и негативное влияние гейминга на внимание. Обнаружены симптомы СДВГ — синдрома дефицита внимания с гиперактивностью — у участников эксперимента (возрастом от 8 до 17 лет) Смолла и Воргана [11].

Таким образом, жанр предпочитаемых игр тесно связан с характером влияния на внимание игрока. Так, данные о влиянии агрессивных игр («экшн» и «шутер») говорят об их более выраженном, но в то же время менее однозначном воздействии, в отличие от, например, логических и стратегических компьютерных игр.

2) Память. Данные исследователей по этому когнитивному процессу также неоднозначны, как и по вниманию. Мнемические особенности геймеров оцениваются выше у ряда исследователей, а именно, объем рабочей памяти [11]. Хотя по иконической зрительной памяти (а именно объему и времени сохранения) значимые различия между геймерами и не-геймерами обнаружены не были.

другие [14] проводили исследования с целью сравнить процесс запоминания у геймеров и не-геймеров студенческого возраста. В исследованиях, проведенных на студентах, показана более низкая способность к запоминанию у геймеров по сравнению с простыми игроками из контрольной группы. Исследовательницы использовали авторскую методику из абстрактных геометрических изображений, различных по сложности. Простые изображения можно было запомнить непосредственно, но более сложные фигуры было практически недоступны для запоминания без привлечения дополнительных мнемических приемов. При выполнении простых заданий геймеры не уступают контрольной группе, в то время как наиболее сложные изображения запоминаются ими в два раза хуже, чем участниками контрольной группы [6]. Авторы считают, что в данном случае причина не в мнемических нарушениях, а в недостаточной регуляции опосредованного запоминания и отсутствии стратегий запоминания. Одновременно с этим ряд исследователей отмечают

высокую способность геймеров к прогностическому мышлению и планированию, что было бы невозможно при грубых нарушениях памяти [11].

Таким образом, исследования показывают, что особенности памяти у геймеров определяются не столько особенностями собственно процессов запоминания, сколько психологическими функциями контроля за произвольным запоминанием необходимой информации.

3) Когнитивный контроль. Когнитивный контроль – комплекс функций, позволяющих индивиду регулировать поведение согласно текущим задачам. Когнитивный контроль включает в себя специфическое поддержание устойчивого внимания к стимулу и неспецифическую регуляцию моторного порога [14].

Способность к произвольной динамичной регуляции когнитивных ресурсов по-разному концептуализируется разными научными школами. Так, в западной психологической традиции принято говорить об исполнительных функциях, в число которых входят тормозный контроль, планирование, внимание, рабочая память, когнитивная гибкость, эмоциональная регуляция и др. Ряд ученых – Р. Баркли, А. Мияке, Н. Фридман, М. Баних – рассматривают их как совокупность отдельных равноправных процессов; другие – авторы модели когнитивного контроля, Э. Миллер и Дж. Коэн, а также А. Арон, Т. Шаллис, П. Берджесс – убеждены, что исполнительные функции составляют единый конструкт (когнитивный контроль) с ведущей ролью функции внимания. В отечественной традиции с концепцией когнитивного контроля может быть соотнесена концепция саморегуляции и программирования действий. В целом же, все существующие модели на данный момент являются в равной степени вероятными [15].

Когнитивный контроль участвует в осуществлении любой деятельности и определяет ее успешность. Показано, что у испытуемых 60—77 лет сеансы видеоигр положительно влияют на такие функции, как произвольное торможение неверных реакций и индуктивное мышление. Исследования также показали, что 6-месячная тренировка когнитивного контроля с помощью

компьютерных игр у испытуемых 60—85 лет способствует восстановлению активности лобных долей, помогает улучшить рабочую память и концентрацию внимания. При чем тренировка когнитивного контроля с помощью видеоигр одинаково эффективна и для пожилых людей, и для молодых взрослых [11]. Но не все жанры игр подходят для тренировки когнитивного контроля: в исследовании Колзато у игроков в шутеры изменения когнитивного контроля не были выявлены [11].

У геймеров и пользователей информационных технологий снижается активность лобных долей, по мнению некоторых исследователей, а также уменьшается когнитивный контроль. Некоторые данные подтверждают, что это может привести к негативным последствиям у детей-геймеров, поскольку у них функции когнитивного контроля еще не до конца сформированы [4].

4) Мультитаскинг или многозадачность. Геймеры демонстрируют высокие показатели при решении множественных задач, где «обычные» люди испытывают затруднения. В обычной жизни мы часто встречаемся с мультитаскингом: например, когда параллельно слушаем телевизор, читаем бегущую строку и делаем работу по дому. Способность к мультитаскингу тесно связана с рядом когнитивных функций, среди которых называют селективность и объем внимания, объем рабочей памяти и функции когнитивного контроля, отвечающие за скорость переключения между заданиями [11]. Исследование К. Барлетт с коллегами показало, что с одновременным выполнением заданий на рабочую память, счет в уме, селективное внимание и слуховое восприятие в условиях ограничения времени геймеры справляются лучше не-геймеров [5]. Исследования показывают, что геймеры более предрасположены к мультизадачности. Возможная причина этого — в специфическом характере игровой информации, в необходимости отслеживать изменчивые показатели и движущиеся объекты [11].

5) Пространственные способности. Эффект от видеоигр выравнивает специфику пространственных особенностей пола: прирост пространственных навыков выше у девушек-геймеров, чем у юношей-геймеров, тогда как девушки-

не-геймеры решают пространственные задачи значительно хуже, чем юноши-не-геймеры [11]. Специально организованные игровые сессии для не-геймеров обоего пола также способствуют улучшению у них показателей пространственного мышления.

б) Мышление и принятие решений. Исследования мышления геймеров так же неоднозначны, как и исследования других когнитивных областей. По одним данным, видеоигры развивают когнитивную гибкость, наглядно-действенное мышление, стратегическое планирование (Шапкин, 1999), интуитивное мышление (Керделлан, Грезийон, 2006), а также креативность (Jackson et al., 2012). При описании особенностей деятельности геймеров отмечается наличие у них навыков стратегического и аналитического мышления: игровая реальность подчиняется четким причинно-следственным отношениям и тем самым способствует применению законов логики за пределами виртуальной среды [11]. Также считается, что в видеоиграх индивид приобретает навык действовать методом «проб и ошибок», но исследователи не сходятся в том, положительное или отрицательное значение наличия этого навыка (Бек, Уэйд, 2009; Керделлан, Грезийон, 2006) [11].

Также особое внимание уделяется изучению специфики принятия решений. В исследовании А.А. Аветисовой [2] показана готовность геймеров быстро и уверенно принимать решения в неопределенной ситуации; при этом быстрота принятия решения не отражается на количестве ошибок: геймеры дают более быстрые и не менее точные ответы, по сравнению с другими людьми.

3. Влияние определенного жанра на когнитивную сферу

Не все типы видеоигр меняют когнитивную сферу. Исследования показывают, что характеристики самой игры напрямую связаны с типами процессов, которые модифицируются ею (например, способность эффективно игнорировать дистракторы, скорость обработки, мониторинг периферии, отслеживание нескольких движущихся объектов и т. д.) [11].

Изучение влияния видеоигр на когнитивную сферу расположилось в следующих категориях игр:

1) Экшн и шутер игры. Первая категория касается игр от первого или третьего лица (Unreal Tournament, Medal of Honor). Эти игры предъявляют высокие требования к вниманию, поскольку они требуют быстрых и точных реакций. Чтобы преуспеть, игрокам необходимо отслеживать многие быстро движущиеся объекты, игнорируя при этом отвлекающие факторы. Такие игры более эффективны для тренировки пространственных способностей, чем логические и аркадные игры [12].

2) Спортивные или гоночные игры. Исследователи уделяют мало внимания подобным видеоиграм при исследовании их влияния на когнитивную сферу. Вероятно, это связано с тем, что оно будет незначительным. Данные, встречающиеся из исследования детей, играющих в спортивные либо гоночные игры, показывают, что такие видеоигры могут обеспечить некоторые когнитивные улучшения [11].

3) Аркады. Третья категория относится к играм, для которых требуется быстрый визуально-моторный контроль, например, игра Tetris, но в которой визуальный анализ не требует идентификации цели среди дистракторов, а часть управления двигателем не фокусируется на прицеливании с визуальным управлением [11]. В исследовании Ачтмана Р.Л., Грин К.С. и Д. Бавелиер было установлено, что после сеансов экшн игр когнитивные улучшения более значительны, чем после сеансов в аркады [3]. Ученые объясняют это следующими различиями данных игр: в игре тетрис число объектов внимания в момент времени ограничено, и пространственное расположение этих объектов весьма предсказуемо. Также выдвигается предположение о связи данного явления с тем, что в аркадах отсутствует соревновательный компонент и необходимость отслеживать все игровое пространство целиком. То есть аркады хоть и требуют внимания игрока, но где и когда это необходимо сделать легко предсказать. Тем не менее, стоит отметить, что Тетрис улучшает визуальное внимание больше, чем более медленные по темпу игры-головоломки [11].

4) Стратегии, симуляторы. Четвертая категория - стратегические игры, такие как SimCity или Civilization. Они не отличаются быстрым темпом. Дисплеи

могут быть визуально сложными, но для зрительной системы они не являются требовательными. Скорее они требуют когнитивной тактики и планирования. Для когнитивного обучения недостаточно внимания со сложной визуальной средой, что характерно для стратегических игр. Но авторы не исключают, что при ускорении их темпа результаты изменятся.

5) Головоломки и карточные игры. Наконец, пятая категория состоит из различных компьютерных головоломок и карточных игр (например, Solitaire, Hearts, Minesweeper, Free Cell). В этих играх игроки могут выбрать, как выделить свое внимание. В данных играх нет неожиданных событий, на которые нужно реагировать. Ответы не требуют скорости или пространственной точности, а скорее полагаются на разработку хорошей стратегии. Эти игры не вызывают практически никаких изменений в когнитивной сфере.

6) MMORPG. В исследовании Б.С. Соуза, А. Роацци и Л. Хавьер де Лима e Сильва исследовалось когнитивное воздействие массовых многопользовательских онлайн-игр (MMORPG) на 1280 учениках и студентах (от 14 до 25 лет). Полученные результаты выявили, что игроки в MMORPG не продемонстрировали сколько-нибудь значимой разницы со своими сверстниками относительно их общего успеха в обучении, но имели статистически более высокий уровень (на 7% больше). По тесту знаний (Knowledge Test) игроки MMORPG имели статистически более высокие результаты по логическому счету (на 8% больше), но не по общим показателям. На психометрическом тесте у игроков были значительно лучшие результаты по числовому тесту (на 29%) и в целом на 12% больше баллов [16].

Таким образом, экшн видеоигры производят наибольшие улучшения (как пространственные, так и временные) для когнитивной сферы, чем, например, аркады или спортивные игры. А головоломки практически не производят никаких когнитивных улучшений. При этом можно перечислить ряд наиболее существенных для когнитивного обучения функций видеоигр [11]. Игры должны быть быстрыми, непредсказуемыми и мотивирующими. Также имеет значение соревновательный момент.

Заключение

Видеоигры неоднозначны в своем влиянии на когнитивную и личностную сферу геймеров, поскольку разные жанры влияют по-разному. Мы рассмотрели основные игровые жанры и выявили, какие жанры влияют и как. Непосредственно из этого анализа можно сделать вывод о специфике личности и познавательной сфере геймеров.

Так, экшн и шутер видеоигры производят наибольшие улучшения (как пространственные, так и временные) для когнитивной сферы. Быстрота игры позволяет использовать больше возможностей для обучения, поскольку каждое действие выполняется с некоторой формой поведенческого подкрепления. Отсутствие предсказуемости (неизвестно точное место и время какого-либо события) обеспечивает распределение внимания и приводит к некоторым ошибкам, после обнаружения которых поведение игрока корректируется, что способствует высокому уровню активного участия и обучения. В отличие от экшн игр, головоломки практически не влияют на когнитивную сферу, а аркады, ввиду своей предсказуемости, влияют менее значительно.

Специфика когнитивной и личностной сфер геймеров, по мнению авторов, неоднозначна практически во всех областях. Мышление, память, внимание и другие когнитивные процессы, исследуемые авторами, подвержены как более значительному положительному влиянию видеоигр, так и менее значительному отрицательному.

Таким образом, целью нашего дальнейшего исследования является изучение особенностей когнитивной и личностной сфер геймеров, поскольку данные, полученные другими исследователями, неоднозначны. Также исследования такого рода часто не разделяют влияние игр, различных по жанру, что, вероятно, и является корнем многих противоречий данных, полученных ранее исследователями. Еще следует уделить особое внимание не только жанру игры, но и продолжительности игровых сессий геймера и отдельно геймерскому опыту. Проследить связь между устойчивостью и характером когнитивных

изменений и степенью увлеченности видеоиграми, чему уделено недостаточно внимания. Все эти факторы так же имеют большое значение для последующих исследований когнитивной сферы геймеров.

Список литературы

1. Богачева Н. В., Войскунский А. Е. Когнитивные стили и импульсивность у геймеров с разным уровнем игровой активности и предпочитаемым типом игр // Психология. Журнал ВШЭ. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-stili-i-impulsivnost-u-geymerov-s-raznym-urovнем-igrovoy-aktivnosti-i-predpochitaemym-tipom-igr> (Дата обращения: 25.05.2018).
2. Аветисова А. А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8. № 4. С. 35—58.
3. Achtman R. L., Green C. S., Bavelier D. (2008). Video games as a tool to train visual skills. *Restor. Neurol. Neurosci.* 26, 435–446
4. Gentile D.A., Swing E.L., Choon Guan Lim, Khoo A. Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality // *Psychology of Popular Media Culture.* 2012. N 1. P. 62—70.
5. Barlett C. P., Vowels C. L., Shanteau J., Crow J., Miller T. The effect of violent and non-violent computer games on cognitive performance. // *Computers in Human Behavior, Vol. 25, N. 1, - 2009 - pp. 96-102.*
6. Черемошкина Л. В. Влияние Интернет-активности на мнемические способности субъекта // Психология. Журнал ВШЭ. 2010. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-internet-aktivnosti-na-mnemicheskie-sposobnosti-subekta> (Дата обращения: 25.05.2018).
7. Rebetz C., Betrancourt M. Video game research in cognitive and educational sciences. 2007 // Researchgate. URL: https://www.researchgate.net/publication/228354893_Video_game_research_in_cognitive_and_educational_sciences (Дата обращения: 20.05.2018)

8. Войскунский А. Е. Киберпсихология как раздел психологической науки и практики // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberpsihologiya-kak-razdel-psihologicheskoy-nauki-i-praktiki> (Дата обращения: 25.05.2018).
9. Полутина Н. С. Актуальные направления исследований в психологии компьютерной игры // *Интеграция образования*. 2010. №4. С.93-97
10. Лозгачева Е. А. Игровая зависимость: особенности и социальные последствия // *Мониторинг*. 2008. №3 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-zavisimost-osobennosti-i-sotsialnye-posledstviya> (Дата обращения: 16.05.2018).
11. Богачева Н. В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2014. №4. С.120-130
12. Green, C. Shawn and Daphne Bavelier. “Action video game modifies visual selective attention.” *Nature* 423 (2003): 534-537.
13. Dye M.W.G., Bavelier D. Differential development of visual attention skills in school-age children // *Vision Research*. 2010. Vol. 50. P. 452—459.
14. Помелов, В. А. Геймер: игроман или креативная личность? // *Вестник ЧГАКИ*. 2014. №3 (39). С.76-81
15. Виленская Г. А. Исполнительные функции: природа и развитие // *Психологический журнал*. 2016. Т. 37. № 4. С. 21-31.
16. Souza, B. C., De Lima e Silva, L. X., & Roazzi, A. (2010). MMORPGS and cognitive performance: A study with 1280 Brazilian high school students. *Computers in Human Behavior*, 26, 1564–1573. MMORPGS and cognitive performance: A study with 1280 Brazilian high school students. *Computers in Human Behavior*, 26, 1564–1573. Available from: https://www.researchgate.net/publication/220495223_MMORPGS_and_cognitive_performance_A_study_with_1280_Brazilian_high_school_students [Accessed May 21 2018].

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Скворцова О.В.

магистрант кафедры психологии образования и развития
Нижевартовского государственного университета

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические проблемы формирования метапредметных результатов обучения в младшем школьном возрасте, раскрываются особенности учебной деятельности младших школьников, представлен обзор психолого-педагогических исследований в данной области, определены противоречия.

Ключевые слова: метапредметность, метапредметный результат, метапредметные умения, обучение, универсальные учебные действия, учебная деятельность, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО).

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF METASUBJECT LEARNING OUTCOMES FORMATION IN PRIMARY SCHOOL AGE

Skvortsova O.V.

Abstract: the article discusses the psychological and pedagogical problems of metasubject learning outcomes in primary school age, reveals the features of educational activities of younger students, provides an overview of psychological and pedagogical research in this area, identified contradictions.

Keywords: metasubject, metasubject result, metasubject skills, training, universal educational actions, educational activity, Federal state educational standard of Primary General education (FSES of PGE)

«Метапредметные результаты обучения
выступают в качестве «мостов», соединяющих все источники знаний».

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Данный период продолжается с 6-7 лет до 10-11 лет, что приблизительно соответствует периоду начального обучения. Принципом периодизации и выделения младшего школьного возраста в самостоятельный период выступает ведущая деятельность – учебная. В процессе ведущей учебной деятельности в психике ребенка младшего школьного возраста происходят значительные изменения, психологические новообразования, они определяются как фундаментальные, обеспечивающие развитие младшего школьника на следующем возрастном этапе. Новообразования возраста включают в себя основы теоретического мышления и как интегральную характеристику – рефлексивность.

Учебная деятельность – представляет собой деятельность, направленную на передачу подрастающему поколению основ науки и культуры, знаний накопленных человечеством. Предметы науки и культуры – это особые предметы, с которыми надо научиться действовать, их освоение возможно только на уровне теоретического знания, что в первую очередь и определяет развивающий характер учебной деятельности.

Формирование умения учиться, формирование у младшего школьника основ учебной деятельности выступает самостоятельной задачей школьного обучения, не менее важной и ответственной, чем приобретение детьми знаний и умений. В целом можно сказать, что в младшем школьном возрасте ребенок учиться как приобретать знания. И это умение остается с ним на всю жизнь.

Учебная деятельность, представляет собой сложную по содержанию и по структуре деятельность, формирование которой у младшего школьника происходит достаточно длительно в процессе правильной организации данной деятельности педагогом. В построении учебной деятельности и заключается задача начальной школы – прежде всего, младшего школьника необходимо научить учиться.

В современной школе умение учиться, развивать свои способности самостоятельно, усваивать новые знания и применять их на практике определяются как универсальные учебные действия. Универсальные учебные действия – это способность ребенка к самостоятельному овладению знаний, способность к самосовершенствованию и саморазвитию.

В младшем школьном возрасте перед педагогом стоит цель научить школьника самостоятельно ставить перед собой задачи, самостоятельно находить способы их решения, анализировать полученную информацию и делать правильные выводы. Н.И. Аксенова отмечает, что важнейшая задача современной системы образования заключается в формировании совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих компетенцию «научить учиться». При этом метапредметные результаты будут сформированы за счёт реализации программы формирования универсальных учебных действий и программ всех без исключения учебных предметов[1, с. 96].

Актуальность данной проблемы на сегодняшний день заключается в том, что начальный уровень общего образования должен быть ориентирован на формирование активной, любознательной, социально и интеллектуально лабильной личности, призван закладывать основы формирования разносторонней личности обучающегося, способного успешно адаптироваться в стремительно изменяющихся политических, общественно-экономических, информационных, образовательных и других условиях.

Проблема формирования метапредметных результатов обучения в младшем школьном возрасте стали наиболее актуальными в связи с включением в Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования понятия «метапредметные результаты» обучения. Принцип метапредметности состоит в акцентировании внимания обучающихся на способах обработки и представления данных при изучении большого объема разнородного материала. В качестве ключевой компетенции выступает способность самостоятельно усваивать знания. ФГОС НОО ориентируют на необходимость активного получения детьми социального опыта, способности к

самосовершенствованию и саморазвитию.

Несмотря на длительные и фундаментальные исследования в истории определения «метапредметность», единого понимания термина до сих пор не определено. История возникновения определения, включающего приставку «мета» и корня «предмет» насчитывает многие столетия. Впервые приставка «мета» была применена Аристотелем для дополнения понятия физики. Философ понимал метафизику, как то что «следует после физики», поскольку приставка «мета» с др. греческого языка означает как «следование за чем-либо, после чего-либо», «расположение между чем-либо», «переход из одного места или состояния в другое». Само определение «метафизика» было выделено Андроником Родосским, собравшего и обобщившего труды философа.

В отечественной педагогике метапредметный подход получил развитие сравнительно недавно в конце XX века, в работах А.В. Хуторского, Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко. В 2008 году метапредметный подход был заявлен как один из ориентиров новых образовательных стандартов.

Теоретические основы формирования у младших школьников результатов, которые сейчас можно обозначить, как метапредметные, были исследованы отечественными педагогами, психологами, философами еще ранее. Психолого-педагогическое осмысление этой проблемы представлено в исследованиях Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Деятельностный подход в психологии С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева [2], концепция развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова [3], [4] сегодня является основой построения ФГОС НОО, направленного на реализацию метапредметного подхода.

Психологические особенности развития метапредметных умений у младших школьников находят отражение в работах В.Н. Дружинина, В.С. Библер. Организованная в середине 1980 годов В.С. Библер школа «Диалог культур» была ориентирована на формирование диалогического сознания и мышления, на обновление предметного содержания, соотнесение в нём различных, несводимых друг с другом культурных эпох, форм деятельности,

смысловых спектров. Результатом выступала способность к самоформированию и саморазвитию.

Обращаясь к понятийному аппарату проблемы, изучая трактовку отечественных исследователей в отношении определения «метапредметность» отметим определённые различия в понимании данного термина. А.В. Хуторской определяет метапредметность как то, «что находится в основе предмета, имеет с ним корневую связь, но и стоит за предметом» [5].

Организованная А.В. Хуторским, научная школа реализует принципы метапредметного образования уже более двух десятилетий. По мнению основателя школы метапредметную суть образования отражают именно принципы человекообразного типа образования, где знания «не передаются учителем, а рождаются в собственной деятельности учащегося» [5]. Смысл образования, по мнению автора, состоит «в выявлении и реализации внутреннего потенциала человека по отношению к себе и внутреннему миру», через деятельность человека обеспечивается связь внешнего и внутреннего в человеке, что составляет фундаментальную основу мира и человека [5].

В контексте определения «метапредметность» А.В. Хуторский определяет метапредметный результат обучающегося как личный результат познания каждым учеником объекта познания, что в конечном итоге составляет его индивидуальную траекторию образования. Автор указывает на то, что познание одного и того же фундаментального объекта разными учениками приводит к различным результатам, так называемым образовательным продуктам, которые и обеспечивают индивидуальные образовательные траектории учеников [6].

Ю.В. Громыко в определении «метапредметности» и ее принципа опирается на теорию В.В. Давыдова о формировании теоретического мышления и указывает, на то, что обучение общим техникам, способам, средствам и операциям мыслительной деятельности составляет принцип метапредметности. По мнению автора, указанные составляющие мыслительной деятельности «лежат поверх предметов» и используются при работе с любым материалом учебного предмета [7, с. 49]. Автор поясняет, что

метапредметы – это предметы нетрадиционного цикла, соединяющие в себе идеи как предметности, так и надпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности, включающие в себя определенную «организованность мыследеятельности». В качестве метапредметных в научной школе Ю.В. Громько выделены предметы «Знание», «Задача», «Знак», «Проблема».

Анализ исследований позиции основателей метапредметного подхода в образовании (А.В. Хуторского, Н.В. Громько, Ю.В. Громько) в отношении понимания термина «метапредметность» позволяет прийти к выводу, что определение термина «метапредметность» не имеет на данный период времени однозначного толкования и лишь отражает различные позиции исследователей в данном направлении. В работах данных авторов также существуют определенные различия в понимании структуры, составляющих метапредметности, критериев определения ее результативности.

Расходятся мнения исследователей так же в понимании метапредметных результатов и их оценке. По мнению Г.С. Болтаева, метапредметные (компетентностные) результаты образовательной деятельности это определённые способы деятельности, освоенные учащимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов, применяемые учащимися как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях [8 с. 407].

Оценка показателя метапредметных результатов, по мнению Т.В. Живококоренцевой, выступает умение обучающихся интегрировать знания. Данное умение может быть сформировано в процессе «соответствующих стратегий обучения и форм учебных занятий, начиная с проведения бинарных уроков до уроков с широким использованием межпредметных связей» [9].

Методическое осмысление метапредметного подхода сегодня также представлено довольно узконаправленно, отдельными методическими приёмами формирования отдельных метапредметных умений. В работах Д.А. Махотина представлены исследования в области технологического образования. Исследования Е.Ю. Храмовой направлены на изучение обучения младших

школьников работе с учебно-научным текстом на уроках русского языка. А.Г. Пачина разработала специальный методический курс «Развитие умений самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности».

И.Н. Добротина предложила методику формирования предметных и метаредметных компетенций в школьном курсе русского языка [10]. Е.Н. Ломакина разработала методику формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках математики [11]. Е.А. Шевцова исследовала метапредметность в курсе информатики и информационных технологий.

Формирование метапредметных результатов обучения в младшем школьном возрасте представлено различными педагогами-практиками, системный подход в данном направлении не выработан. Эту проблему определяет и А.В.Хуторской и Ю.В. Громыко. По мнению Ю.В. Громыко, «Содержание метапредметов в реальности хорошо понятно лишь идеологам этого подхода. Для большинства российских учителей этот подход пока сложен и трудно применим на конкретном уроке» [7, с. 83]. Автор отмечает отсутствие у педагога понимания сути метапредметного подхода, образца его применения, понимания как и каких результатов необходимо достигнуть.

А.В. Хуторской в научно-методическом пособии «Метапредметный подход в обучении» сетует на то, что суть метапредметного содержания образования в существующей версии ФГОС НОО не раскрыта. Автор полагает, что на практике в образовательной системе «каждый разработчик и методист пытается трактовать это понятие по-своему» и полагает, что большая часть педагогов современной общеобразовательной школы не совсем понимают «принятый стандарт с его метапредметностью» [6].

Е.М. Погребницкая соглашается с введением метапредметности в ФГОС НОО, но указывает на то, что педагог обычной общеобразовательной школы не имеет представления о метапредметности, не имеет понимания «как это должно сочетаться в учебном процессе с содержанием материала и методами и формами его подачи». В современной школе у педагога отсутствует теоретическая и практическая подготовка в данном вопросе, он не имеет дидактического и

методического материала для внедрения метапредметности в свою работу. Педагог-практик утверждает, что несмотря на то, что метапредметный подход, соответствует социальным ожиданиям в сфере образования, он вступает в противоречие со многими сложившимися в системе образования стереотипами, существующими критериями оценки учебной деятельности детей, деятельности педагогов, администрации [12].

О.А. Карabanова, определяя универсальность педагога начальных классов, отводит ему ведущую роль в реализации метапредметного подхода и достижения метапредметных результатов обучения, указывает на определенную трудность, которая заключается в планировании учебного процесса в рамках интегрированного курса и выбор учебно-методических пособий к нему [13].

По мнению Н.В. Храмцовой, «в практике освоения и реализации ФГОС НОО, одними из наиболее проблемных для педагогов стали вопросы формирования у обучающихся универсальных учебных действий, а соответственно – достижения метапредметного результата» обучения [14].

Анализ психолого-педагогических источников показал, что исследование данной проблематики в отечественной педагогике получило развитие сравнительно недавно в конце XX века, в работах А.В. Хуторского, Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко в связи с введением в ФГОС НОО новых стандартов понятия «метапредметные результаты». Теоретические основы формирования у младших школьников результатов, которые сейчас можно обозначить, как метапредметные были исследованы отечественными педагогами, психологами ранее в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Психологические особенности развития метапредметных умений у младших школьников находят отражение в работах В.Н. Дружинина, В.С. Библер. Изучение исследований педагогов-идеологов и мнения педагогов-практиков позволило определить психолого-педагогическими проблемы в исследуемой теме: отсутствие единого понятийного аппарата по изучаемой проблематике; методическое осмысление метапредметного подхода представлено довольно узконаправленно, отдельными

методическими приёмами формирования отдельных метапредметных умений; в начальном звене общеобразовательной школы в формировании метапредметных результатов обучения в младшем школьном возрасте не выработан единый системный подход; для реализации метапредметного подхода у педагогов отсутствует теоретическая и практическая подготовка, необходимые дидактические и методические материалы; педагоги не имеют понимания конечных результатов внедрения метапредметного подхода и понимания путей формирования у младших школьников метапредметных результатов в образовательном процессе, при этом метапредметный подход, соответствуя социальным ожиданиям, вступает в противоречие со сложившимися в образовании традиционными методами обучения.

Теоретико-методологическое обоснование изучаемой проблемы и позволяет определить противоречия между требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и недостаточным теоретико-методологическим сопровождением внедрения метапредметного подхода в образовательный процесс школы; между потребностью общества в социально и интеллектуально лабильной личности обучающегося и отсутствием теоретико-практического осмысления педагогами начального звена путей достижения метапредметных результатов обучения; между безусловной значимостью формирования метапредметных результатов обучения в младшем школьном возрасте и недостаточной разработанностью данной проблемы.

Список литературы

1. Аксенова Н.И. 2011. Формирование метапредметных образовательных результатов за счет реализации программы формирования универсальных учебных действий [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). - Чита: Издательство Молодой ученый, 94-100.

2. Леонтьев, А.Н. 2004. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев.- М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 352 с.
3. Давыдов В.В. 1986. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов, – М.: Педагогика, 1986, 356 с.
4. Давыдов В.В. 1996. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов, – М.: Педагогика, 1996, 356 с.
5. Хуторской А.В. 2013. Компетентностный подход в обучении: Научно- методическое пособие. - М. Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека. 73 с
6. Хуторской А.В. 2012. Метапредметный подход в обучении: Научно- методическое пособие. - М. Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека. 73 с.
7. Громько Ю.В. 2000. Мыследеятельностная педагогика (теоретико- практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) [Текст] / Ю.В. Громько. Минск, 382с .
8. Болтаева Г.С. 2013. Возможности реализации метапредметного подхода в начальной школе // Болтаева Г.С. Молодой ученый. 2013. № 12, 406–409.
9. Живоколенцева Т.В. 2015. Теоретико-методологические и социокультурные аспекты вариативности образования. // Живоколенцева Т.В. Молодой ученый. - 2015. № 1. 307–309.
10. Добротина И.Н. Формирование предметных и метапредметных компетенций в школьном курсе русского языка: виды работы с учебным текстом // Добротина И.Н.. Ж-л Психология образования.-2016.-№12
11. Ломакина Е.Н. 2013. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках математики // Ломакина Е.М. Методист, № 5, 59 - 63.
12. Погребницкая Е.М. Размышления о метапредметности. Сайт Нспортал.ру. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library> /2013/05/08/razmyshleniya-o-

metapredmetnosti

13. Карабанова О.А. 2009. Формирование универсальных учебных действий учащихся начальной школы // Управление начальной школой. № 12.

14. Храмцова Н.В. 2017. Проектирование метапредметного компонента содержания начального общего образования в условиях региона (на примере курса «забайкаловедение»), Улан-Удэ, Сайт bsu.ru [Электронный ресурс] Режим доступа: bsu.ru

15. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.; под ред. А. Г. Асмолова. 2008. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя - М.: Просвещение, 151 с.

16. Закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012г. № 273 - ФЗ в редакции на 01.09.2015г. - М.: Издательство «ТЦ Сфера», 2016. 192 с.

17. Калашникова Н.Г., Никитина М.Г. 2012. Динамика формирования универсальных учебных действий младших школьников: методические рекомендации. Барнаул: АК ИПКРО, 48с.

18. Крузе Б.А., Еремеева Е.В. 2013. Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Крузе Б.А., Еремеева Е.В. Современные проблемы науки и образования. № 6; Сайт scienceeducation.ru [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11014>

19. Лущикова К.С. Научные подходы к интерпретации понятия «метапредметность в образовании». Сайт КиберЛенинка. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-podhody-k-interpretatsii-ponyatiya-metapredmetnost-v-obrazovanii>

20. Метапредметное содержание образования // Хуторской А.В. Современная дидактика. Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. / А.В. Хуторской. - М.: Высшая школа, 2007.

21. Метапредметность - реальность современного образования / Н.В. Храмцова // Сибирский учитель .- 2016 .- №6 .- С. 47-51

22. Пляскина С.А. 2016. Формирование метапредметных компетенций у младших школьников // Пляскина С.А. Молодой ученый. №28. С. 937-939. Сайт moluch.ru [Электронный ресурс] Режим доступа: URL <https://moluch.ru/archive/132/36984/>

23. Приказ от 6 октября 2009 г. №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»// Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации. Сайт минобрнауки.рф. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/745/приказ%20Об%20утверждении%20373.rtf>

24. Планируемые результаты начального общего образования под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2010.

25. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2010. - 31 с.

26. Харитоненкова В.М. 2017. Формирование у младших школьников метапредметных результатов в учебно-воспитательном процессе на начальном уровне обучения. Пермь. Сайт vkr.pspru.ru [Электронный ресурс] Режим доступа: vkr.pspru.ru

27. Эльконин Д.Б. 2002. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М., 325 с.

© О.В. Скворцова, 2019

СЕКЦИЯ
ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

УДК

ИНСТИТУТ ГОНОРАРА АДВОКАТА

Висурова Д.Г.
Магистрант

ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

Аннотация: статья посвящена одной из самых важных тем – определению гонорара адвоката. В статье рассматриваются разные подходы к определению гонорара. Рассматриваются положительные и отрицательные моменты данного института.

Ключевые слова: адвокат, гонорар адвоката, гонорар успеха.

Institute of attorney's fees.

Visurova D. G.

Abstract: the article is devoted to one of the most important topics – determination of lawyer's fee. The article discusses different approaches to determining the fee. The positive and negative aspects of this institution are considered.

Keywords: attorney, attorney's fee, success fee.

С момента учреждения института адвокатуры в России были разработаны многочисленные правила в сфере профессии адвоката. Данные правила актуальны и на сегодняшний день, в том числе, правила при определении адвокатского вознаграждения - гонорар адвоката.

Проблема такого института, как “гонорар успеха” в деятельности адвокатов возникла не сегодня и даже не вчера. Смысл данной проблемы

заключается в возможности самим адвокатам устанавливать вознаграждение в зависимости от выигранного дела, от результата.

Градацией в зависимости от выигранного дела, прежде всего, будет подорвано доверие людей и общества к институту адвокатуры, так как будут возникать весьма спорные ситуации. Выбирая такой метод определения гонорара, возникает ряд проблем. Каждый человек, в силу своей не субъективности, по-разному относится к результатам дела, как критерию для определения данного “гонорара успеха”.

Среди ученых существуют разные точки зрения. Одни говорят, что важен лишь результат, а не потраченное время адвоката и его труд, то есть из этого следует, что ничего предосудительного в заключение дополнительного соглашения о получении добавочного гонорара нет [1]. Другие говорят о том, что устанавливать дополнительный гонорар помимо того, который указан в договоре, является нежелательным действием, так как это будет зависеть от той меры наказания, которая настигнет подсудимого, а это с точки зрения этики - некорректно.

Мы видим, что вопрос о размере вознаграждения в зависимости от результата дела является весьма спорным и сложным, не только с юридической стороны, но и с точки зрения этики. Этот вопрос вызывал споры несколько лет и даже веков назад, как и сейчас.

Ряд авторов отстаивают возможность обосновывать гонорара успеха тремя факторами. Во-первых, гонорар успеха это доступность правовой помощи для населения, во-вторых, является стимулом для адвоката достичь определенного результата, в-третьих, адвокаты не будут вести проигрышных для них дел. Существует некая ценность такого способа оплаты услуг адвоката, заключается она в том, что ей может воспользоваться малообеспеченный слой населения. Не поддается сомнению, что положительным моментом данного гонорара, является то, данный слой населения получит возможность квалифицированной юридической помощи. Юрист, прежде всего, настроен на победу, а не просто

представлять интересы в суде. Мы видим, что гонораром успеха называют условия получения адвокатом его вознаграждения в виде определенного процента от выигранного дела, а именно выигранной в суде суммы. Кроме того, до результата судебного разбирательства доверитель может ничего не платить. Такой подход выгоден и удобен самому клиенту, особенно когда у него нет денег, чтобы заплатить адвокату [2].

На данный момент существует ряд преимуществ данного вознаграждения. Во-первых, практика зарубежных стран свидетельствует о том, что данный гонорар является гарантией доступности правосудия. Имеется ввиду, что лица, у которых нет средств для того чтобы оплатить услугу адвоката могут договориться с ним о том, что сначала адвокаты ничего не получают за текущую работу и, более того, они сами будут нести расходы по делу, а в случае выигрыша имеют право на определенный процент. Во-вторых, данный институт отражает реалии сложившиеся во взаимоотношениях между клиентом и адвокатом: адвокат заинтересован в получении большого вознаграждения, а клиент в свое время хочет уплатить данную сумму, чтобы заинтересовать адвоката более тщательно исполнять свои обязанности.

Возникает вопрос: чьи права и законные интересы пострадают в данном случае и страдают ли от этого публичные интересы? Нет. Напротив, если адвокат будет уверен, что в случае выигрыша он получит дополнительный гонорар, он будет заниматься данным делом более тщательно и детально. Правосудие в данном случае будет только в выигрыше.

Авторы, которые против такого способа получения вознаграждения аргументируют свою позицию тем, что данный гонорар, будет способствовать тому, что адвокаты будут стремиться получить результат любой ценой, не зная на какие ухищрения, они смогут пойти ради него [3]. Также, есть и другая сторона, в соответствии со ст.48 Конституции РФ, все адвокаты обязаны предоставлять квалифицированную юридическую помощь, несмотря на размер вознаграждения. То есть, не совсем критично будет оставить адвоката без

дополнительного гонорара, как кредо деятельности адвоката “только выигрыш любой ценой”. Стоит отметить, что те, кто поддерживает “гонорар успеха” допускают его применение лишь по некоторым категориям дел, так как есть такие категории дел, где это не уместно с точки зрения этики и морали. Например: уголовные дела - так, как защитник берется защищать лицо, доказывать невиновность лица, находящегося под его покровительством. Это скорее служба букве закона, чем возможность получить какой – либо гонорар. Также, это недопустимо с точки зрения поиска адвоката подсудимым, свобода последнего «висит на волоске» и он готов согласиться на все условия защитника.

Если смотреть со стороны морали и этики, то принцип гонорара успеха недопустим, так как это исключает доверие общества к институту адвокатуры. Кроме негативных финансовых и эмоциональных моментов на тему “гонорар успеха” возникает противоречие по поводу соблюдения адвокатской этики.

Список литературы:

1. Санникова Л.В. Услуги в Гражданском праве России. - М., 2006. - С. 138.
2. Кодекс профессиональной этики адвокатов // СПС «КонсультантПлюс».
3. Мельниченко Р.Г. Правовые и маркетинговые основы установления размера адвокатского гонорара. // “Адвокат”, N 7, июль 2005 г.// по материалам информационно справочной системы Гарант.

ПРАВО АДВОКАТА НА ПРЕДЪЯВЛЕНИЕ ВСТРЕЧНОГО ИСКА В АРБИТРАЖНОМ ПРОЦЕССЕ

Щугорева В. А.
Магистрант

ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

Аннотация: статья посвящена праву адвоката на предъявление встречного иска, рассмотрение вопросов о том, кто может заявлять данный иск, в какие сроки должен подаваться иск в арбитражном процессе. Рассматривается сам институт встречного иска в России. Проведен анализ положительных и отрицательных моментов подачи встречного иска.

Ключевые слова: встречный иск, право адвоката, средство защиты, арбитражный процесс.

The right of counsel to bring a counterclaim in arbitration.

Sugareva V. A.

Abstract: the article is devoted to the right of a lawyer to present a counterclaim, consideration of the issues of who can file this claim, in what terms the claim should be filed in the arbitration process. The Institute of counterclaim in Russia is considered. The analysis of the positive and negative aspects of filing a counterclaim.

Keywords: counterclaim, lawyer's right, remedy, arbitration process.

Одним из главных процессуальных средств защиты права ответчика в арбитражном процессе является подача встречного иска. В момент производства по делу у ответчика возникает право предъявления истцу встречного иска для совместного рассмотрения с первоначальным иском. Именно момент

предъявления иска позволяет различить два этих главных иска [1].

Для начала необходимо определить, что же включает в себя понятие “встречный иск”? Прежде всего, встречный иск – это материально-правовое требование ответчика к истцу, заявленное для совместного рассмотрения с первоначальным иском. То есть он имеет главной целью защиту от, так скажем, основного иска и направлен на опровержение частично или полностью поданного иска. Стоит отметить, что встречный иск должен соответствовать всем процессуальным требованиям, регулирующим правила и порядок предъявления иска.

Рассмотрение таких исков, во - первых, экономит время участников данного процесса; во - вторых, экономит их труд; в – третьих, способствует рассмотрению всех связанных между собой споров. У большинства адвокатов стоит выбор: попытаться отстоять дело, основанное на возражениях, либо все-таки подать встречный иск. Этот вопрос регулирует глава 12 ГПК, где говорится о процессуальных условиях, об обеспечении иска и т.д.

Как же подача иска выглядит на практике? Для начала судья принимает встречный иск в том случае, если требование направлено к первоначальному иску в виде зачета, то есть обязательство прекращается данным зачетом встречного однородного требования, срок которого наступил либо срок которого не указан или определен моментом востребования [2]. Стоит отметить, что одним судебным решением приводятся к зачету два требования. Данное требование может быть заявлено как в форме возражений на иск, так и в форме самого встречного иска. Стоит рассмотреть некоторые примеры опровержения иска.

В соответствии с гражданским - процессуальным кодексом данный иск принимается к рассмотрению только, если удовлетворение встречного иска исключает удовлетворение первоначального иска полностью или частично. Например, встречное требование о признании утратившим право пользования

жилой площадью, противоположаемое иску о вселении; встречный иск о признании завещания недействительным, предъявляемым против иска об истребовании наследственного имущества; встречный иск об аннулировании авторского свидетельства на изобретение, направленный против первоначального иска о взыскании вознаграждения за использование изобретения.

Необходимо знать, что такие встречные иски, прежде всего, связаны с подтверждением права самого ответчика. В отличие от возражений, они сводятся, в основном, к требованию совершить определенные действия или воздержаться от них (признать утратившим право, объявить завещание недействительным, аннулировать авторское свидетельство). Возражения же направлены только на отказ в иске без присуждения чего-либо в пользу ответчика.

Встречный иск должен быть взаимосвязан с первоначальным иском, только тогда он будет приниматься, поскольку их совместное рассмотрение приведет к более быстрому разрешению споров в суде [3]. Не обязательно, чтобы такой иск опровергал первоначальный, необходимо лишь чтобы присутствовала взаимная правовая связь, вытекающая из правоотношений для обоих требований.

Также необходимо отметить, что положительное решение судом о принятии встречного иска определенно имеет преимущества, плюсов для ответчика. Главным плюсом является то, что подсудность определяется местом жительства ответчика. Такое совместное рассмотрение обоих исков позволяет сэкономить время, правосудие осуществляется с меньшими затратами средств участников процесса [4].

В соответствии с ГПК адвокат имеет право подавать данный иск и до принятия решения судом и удаления им же в совещательную комнату. Конечно же, идеалом будет, если вопрос о встречном иске будет решен заранее на стадии подготовки дела или к началу процесса. К сожалению, в рамках данной статьи

невозможно осветить все вопросы, возникающие при подаче встречного иска в арбитражном процессе.

Список литературы:

1. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации" от 14.11.2002 N 138-ФЗ (ред. от 26.07.2019) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2019).
2. Адамович В.К . Встречный иск (к учению о зачете). I. СПб., 1899. С. 11 - 12.
3. Антимонов Б. С., Герзон С. Л. Адвокат в судебном заседании по гражданскому делу. М., 1946 С. 68.
4. Юсупов Т.Б. Обеспечение иска в арбитражном и гражданском процессе: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2005. 22 с.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Сборник статей

XXXX Международной научно-практической конференции

г. Екатеринбург, 27 сентября 2019 года .

Под общей редакцией

С.В. Кусова

Подписано в печать 30.09.2019.

Формат 60x84 1/16. Усл.печ.л. 5,2.