



Казанский федеральный  
УНИВЕРСИТЕТ  
Елабужский ИНСТИТУТ

Всероссийская  
(заочная) студенческая  
научно-практическая  
конференция

# Наука и молодежь

Сборник научных статей

**Министерство образования и науки РФ  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
Елабужский институт**

## **Наука и молодежь**

Материалы Всероссийской (заочной)  
студенческой научно-практической конференции

7 декабря 2017

Елабуга-2017

**ДК 371+159.9+372.8**  
**ВВК 74.00+88+74.26 НЗ4**

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета Елабужского института Казанского федерального университета (протокол №17 от 21.12.2017 г.).*

Редакционная коллегия:

**Савина Н.Н.** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики (отв. редактор).  
**Асхадуллина Н.Н.** - ассистент кафедры педагогики.

**Наука и молодежь: Материалы Всероссийской (заочной) студенческой научно-практической конференции.** – Елабуга: Изд-во Елабужского института Казанского федерального университета, 2017. – 190 с.

*В сборник включены материалы, представляющие результаты исследовательской деятельности студентов. В них отражены научный кругозор и выбор студентами актуальных проблем исследования, их исследовательская позиция, владение методами теоретического и эмпирического исследования, умениями обобщения и оформления результатов исследовательского поиска.*

© Елабужский институт КФУ, 2017 г.

© Коллектив авторов, 2017 г.

# РАЗДЕЛ I. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ И СОЦИУИЕ

**Дервянко М.С.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Мокшина Н.Г.

## **Формирование самостоятельности у младшего школьника в учебно-воспитательном процессе**

Формирование самостоятельности у младшего школьника как личностного качества представляет собой неотъемлемое современное требование, предполагающее независимость, целеустремленность, ответственность, широту мышления и взглядов, гибкости ума и поступков, предприимчивость и анализ происходящего.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме формирования самостоятельности у младшего школьника позволил сделать вывод о существовании большого разнообразия трактовок сущности понятия «самостоятельность», а также многообразии подходов, с точки зрения которых оно исследуется.

Так, например, В.В. Шульга определяет самостоятельность как готовность школьника продвигаться в освоении знаний собственными силами. Он полагает, что самостоятельность личности по-разному может проявляться в учебной, бытовой, общественной, производственной и других видах деятельности. Постепенно возрастая в процессе выполнения ребенком каких-либо действий, самостоятельность приобретает способность ее перенесения и на другие – вначале родственные – виды деятельности. При этом наибольшая степень самостоятельности субъекта проявляется не при репродуктивном воспроизведении того или иного действия по готовому образцу или шаблону, а при утверждении «личного» способа деятельности и мышления [5, с. 53].

С точки зрения С.Ю. Головина, самостоятельность является обобщенным свойством личности, которое выражается в критичности, инициативности, адекватной оценке самого себя и своих действия, а также ответственности за собственное поведение и деятельность [1, с. 246].

К.К. Платонов, связывает самостоятельность как педагогический феномен с волевыми качествами личности, которые выражаются в способности планировать, систематизировать, выполнять и – в дальнейшем в случае необходимости – корректировать осуществляемую ими деятельность без помощи и/или прямого руководства окружающих [3, с. 126].

По мнению В.И. Селиванова, самостоятельность – это качество автономной волевой активности личности, когда учащийся осмысленно руководствуется целями обучения и

старается преодолеть возникающие трудности [4, с. 141]. И.В. Гребенников обращает особое внимание на деятельностную черту самостоятельности, указывая на нее как на одно из важнейших качеств личности, проявлением которого становится умение определять цель, упорно стремиться к ее выполнению, ответственно подходить к своей деятельности, действуя своими силами, инициативно и осмысленно, не только в известных привычных условиях, но и в новой, незнакомой обстановке, предполагающей поиск и принятие нестандартных решений [2, с. 162].

В младшем школьном возрасте (в отличие, например, от периода дошкольного детства) особое значение приобретает познавательная самостоятельность, которая рассматривается современными исследователями как особое качество личности, выражающееся в присущей учащемуся способности организовать выполняемую им интеллектуальную деятельность для разрешения некой познавательной задачи, а также потребность и умение овладеть способом деятельности и необходимыми для этого знаниями, стремление решать познавательные задачи без помощи со стороны, осуществлять постановку целей деятельности и своевременно их корректировать [5, с. 54-55].

Самостоятельность ребенка развивается постепенно, и начинается этот процесс достаточно рано, однако именно в младшем школьном возрасте создаются важнейшие предпосылки для формирования самостоятельной, творческой личности, способной к решению исследовательских и мировоззренческих проблем не только прикладного, но и теоретического характера.

Основой для проявления самостоятельности являются ясность, четкость понимания Я-реального в сочетании с мотивационным компонентом. Самостоятельность выполнения ребенком тех или действий способствует выработке уверенности в своих силах, которая является важной волевой чертой личности и напрямую связана с самооценкой. Однако необходимо отметить, что и самооценка имеет обратное воздействие на самостоятельность. Так, неадекватно заниженная самооценка может становиться причиной восприятия незначительных трудностей как непреодолимых из-за неверно оцененных ребенком собственных возможностей.

На формирование самостоятельности у младшего школьника оказывают существенное влияние родители, педагоги и сверстники. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что на данном возрастном этапе самостоятельность в первую очередь проявляется в подражательной, воспроизводящей деятельности.

Детскую самостоятельность чаще всего понимают, как способность ребенка действовать без помощи взрослого. Ребенок становится самостоятелен, освоив определенное содержание, средства и способы деятельности. В связи с этим, еще одной отличительной

особенностью самостоятельности детей младшего школьного возраста является ее организованность. Дети этого возраста умеют направлять свою инициативу на то, чтобы лучше и быстрее выполнять порученное им или задуманное ими дело в соответствии с требованиями старших.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что самостоятельность младшего школьника, понимается как стремление и умение ребенка настойчиво и без помощи со стороны окружающих решать различные задачи деятельности, мобилизуя имеющийся у ребенка опыт, знания, используя определенные поисковые действия. Самостоятельность представляет собой значимый фактор социально-личностного созревания. Благоприятные условия для развития самостоятельности младших школьников создают психологические особенности, присущие данному этапу возрастного развития: их любознательность, особая расположенность к усвоению нового, готовность воспринимать все, что дает взрослый.

Формирование самостоятельности у младших школьников можно осуществлять как на уроках, так и внеурочных формах работы. На уроках (математика, русский язык, литературное чтение, окружающий мир) с целью формирования самостоятельности у школьников целесообразно использовать следующие задания: не сводящиеся к известным способам решения; способствующие созданию проблемной ситуации; содержащие элементы занимательности; допускающие разные способы решения; предусматривающие использование жизненного опыта детей; имеющие практическую значимость и др. Использование подобных заданий позволяет добиться активного включения младших школьников в самостоятельную познавательную деятельность, отличающуюся поисковым и творческим характером.

Внеурочные формы работы могут включать классные часы, например, на тему «Самостоятельность», викторины и выставки рисунков на общую тему «Я сам!», а также работу в уголке природы класса, а также труд школьников в классной комнате и на территории школы, способствующие формированию представлений о самостоятельности, изучению видов самостоятельности (бытовая, учебная и т.п.), освоению самостоятельных способов деятельности.

В связи с этим, современная школа должна стать ведущей составляющей процесса формирования личности, способной принимать самостоятельные взвешенные и ответственные решения в ситуации выбора; предусматривать их возможные последствия; способной к различным видам общественных взаимодействий. Формирующиеся в процессе самостоятельной деятельности действия и убеждения развивают и в дальнейшем совершенствуют способность школьника осознанно принимать мотивированные решения и стремиться к их успешной реализации, несмотря на возможные возникающие затруднения.

Список литературы:

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2007. – 800 с.
2. Гребенников Л.Р. Свобода и дисциплина // Монтессори в России. Новый взгляд: сб. науч.-практ. ст. / под ред. К.Е. Сумнительного. – М.: Московский Центр Монтессори. – 1998. – № 4. – С. 161-164.
3. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 2011. – 175 с.
4. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения (воля, ее развитие и воспитание). – Рязань: РГПИ, 1992. – 575 с.
5. Шульга В.В. Формирование познавательной самостоятельности как условие успешного обучения в школе // Наука и школа. – 2013. – № 6. – С. 53 – 55.

**Ильгамова Г.Р.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук, доцент Костин А.В.

**Изучение pedalных свойств многоугольников в процессе преподавания  
элективных курсов по геометрии в школе**

В настоящее время проблема формирования самостоятельной познавательной деятельности у обучающихся в средних общеобразовательных и высших учебных заведениях в процессе преподавания геометрии остается актуальной. Возможно, решению данной проблемы будет способствовать включение в программу элективных курсов задач, которые выпадают из школьного курса геометрии, но встречаются на школьных олимпиадах различных уровней.

Изучаемые конструкции, связанные с треугольниками и многоугольниками и сейчас являются источником для постановки различных задач. Примером тому служат pedalные треугольники и многоугольники.

Рассмотрим задачу: основание равнобедренного треугольника равно 42. Вписанная окружность касается его боковых сторон в точках  $N$  и  $K$ ,  $NK=14$ . Требуется найти периметр этого треугольника.

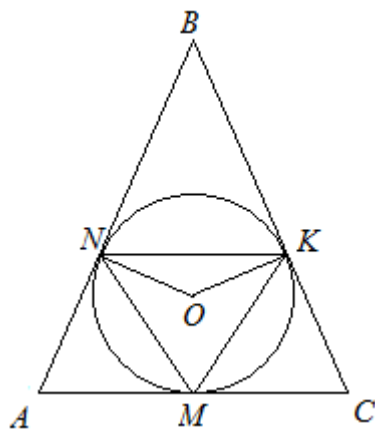


Рис. 1.

Так как дан треугольник, внутри которого вписана окружность (Рис.1), то  $O$  – pedalная точка и треугольник  $NMK$  – pedalный. Так как треугольник  $ABC$  – равнобедренный, то  $AB = BC$ ,  $NK=14$ . Пусть  $AB = x$ , а периметр находится по формуле  $\frac{x+x+42}{2} = p$ . По изученным свойствам pedalного треугольника:

$$NK = 2(p - AC) \sqrt{\frac{(p-AB)(p-BC)}{AB \cdot BC}} = 2(x + 21 - 42) \sqrt{\frac{(x+21-x)(x+21-x)}{x \cdot x}} = 2(x - 21) \frac{21}{x} = 14$$

$$(2x - 42)21 = 14x, x \neq 0$$



$$42x - 882 = 14x$$

$$28x = 882$$

$$x = 31.5$$

$$AB = 31.5, BC = 31.5, AC = 42, P_{ABC} = 31.5 + 31.5 + 42 = 105.$$

Ответ:  $P=105$ .

В образце решения задачи продемонстрировано существенное упрощение его хода за счет знания определения педального треугольника и его свойств.

Таким образом, если выявить свойства педальных многоугольников и освоить их, то появляется объективная возможность для решения задач повышенной трудности.

## **Кирушина А.К.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Савина Н.Н.

### **Сущность педагогического целеполагания, его структура и типы**

Известно, что эффективно организованный процесс обучения и учения начинается с постановки целей. Наличие цели направляет мыслительную деятельность учащихся, помогает организовывать целенаправленную и систематическую работу школьников по достижению запланированного результата.

Известно, что существуют педагогическое целеполагание и целеполагание учащихся. Под педагогическим целеполаганием Г.М. Коджаспирова понимает «сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности; потребность учителя в планировании своего труда, готовность к изменению задач в зависимости от педагогической ситуации; способность трансформировать общественные цели в цели совместной деятельности с воспитанниками» [5, с. 80].

С.П. Манукян отмечает, что целеполагание ученика всё ещё не является предметом научных исследований. Однако многие учёные осознают значимость развития способностей у учащихся к целеполаганию в процессе обучения [6, с. 29].

Целеполаганием, по мнению А.В. Хуторского, является взаимодействие учащихся и учителя по установлению целей и задач обучения на определённых его этапах. Целеполаганием он также называет «предвосхищаемый результат деятельности», «предметную проекцию будущего» и «субъектный образ желаемого». А.В. Хуторской отмечает, что целеполагание играет большую роль в эвристическом обучении. Он выделил принцип личностного целеполагания учащихся, что говорит о необходимости организации процесса обучения с учётом личностных целей школьников [9].

В.А. Архипов определяет процесс целеполагания как «способность личности к постановке целей и получению планируемого результата, единство мотивов и средств, образующееся при оценке способов удовлетворения соответствующей потребности и имеющее ценностно-рациональную природу» [1, с. 36].

Л.Ю. Ерохина считает, что целеполагание выступает как один из основных элементов достижения успеха в учении и в жизни и выделяет следующие компоненты в его структуре: прогнозирование результатов деятельности; собственная деятельность по достижению результатов; опыт рефлексии [3, с. 32]. Она утверждает, что необходимыми условиями формирования готовности учащихся к целеполаганию являются наличие мотивов, системы знаний о целеполагании, умение самостоятельно выдвигать цели собственной деятельности,

определять способы их реализации, а также такие условия, как мобильность, собранность, ответственность и инициативность.

По мнению Ю.А. Егоровой, структура целеполагания состоит из следующих компонентов: *целеобразующий* (процесс выдвижения и обоснования цели деятельности), *целепорождающий* (ценностное определение и принятие ее субъектом), *проектировочный* (выделение системы подцелей и задач в процессе достижения цели), *организационный* (выбор адекватных цели способов достижения предвосхищаемого результата), *диагностический* (выявление, оценка и анализ причинно-следственных связей между целью, задачами и результатами деятельности) [2].

В структуре целеполагания, представленной Н.А. Серовой, первым компонентом выступает целеформирование. Она считает, что перед тем как обосновать конкретную осознаваемую цель необходимо сформулировать цель-модель или цель-идеал. Следующими компонентами процесса целеполагания, по ее мнению, являются целеобразование и целереализация. Н.А. Серова определяет целеобразование как «конструирование конкретных учебных целей субъектами учебного процесса на основе цели-идеала», а целереализация подразумевает эффективную организацию учебного процесса и достижение желаемого результата [8, с. 49].

Говоря об условиях продуктивности процесса целеполагания, Н.К. Сергеева выделяет такие положения, как соответствие цели требованиям общества в развитии личности и современным научным представлениям о личности и её развитии. Она считает, что реализация цели системы уроков или мероприятия должна быть направлена на достижение основной цели учебно-воспитательного процесса [3, с. 33].

С.П. Манукян утверждает, что процесс целепорождения обеспечивается проблемным обучением. Если цель учебной деятельности навязана ученику извне, то эта деятельность будет малоэффективной и не даст желаемых конечных результатов. Постановка цели учебной деятельности должна стать собственной деятельностью ученика, в которой он выступает как её субъект. Более того, С.П. Манукян рассматривает проблемное обучение как вид целепорождающего обучения, и отмечает, что данный процесс нельзя оставить незамеченным, поскольку именно в нем таится большая возможность «повышения эффективности учебной деятельности любого вида» [6, с. 29].

М.И. Рожков и Л.В. Байбородова выделяют типы процесса целеполагания. К ним они относят «свободное», «жесткое» и «интегрированное» целеполагание. При свободном типе целеполагания учащимся даётся возможность выработать цели собственной деятельности самостоятельно или совместно с учителем. При жестком – цели задаются извне и часто для одних они могут быть недостижимыми, а для других – заниженными. Интегрированное

целеполагание подразумевает, что цели задаются учителями или руководителем, но, несмотря на это, учитываются индивидуальные и возрастные особенности учащихся, их интересы и потребности [7].

В зависимости от уровней развития способности школьников к целеполаганию О.Ильченко выделяет четыре типа учащихся: *преобразователи (новаторы)* – проявляют активность и инициативность в обучении, прилагают максимум усилий для достижения лично значимых целей; *исполнители* – устанавливают для себя кратковременные цели, действуют в зависимости от ситуации и стараются минимизировать усилия для их достижения; *конформисты* – не склонны управлять процессом обучения, стремятся достигнуть простых, предъявленных другими людьми целей; *сопротивленцы* – «хронически избегают учёбы», не стремятся ни к каким достижениям [4, с. 118].

В настоящее время, наиболее эффективной теорией целей обучения принято считать таксономию образовательных целей, созданную группой американских педагогов и психологов под руководством профессора Б.Блума. Данная модель таксономии в области мыслительных способностей представлена как иерархия образовательных целей, выстроенная от простого к сложному. Б.Блум и его коллеги выделили три аспекта учебной деятельности: *когнитивная* (cognitivedomain), *аффективная* (affectivedomain) *психомоторика* (psychomotor). В когнитивном аспекте они рассматривают шестиуровневую систему, на каждом из которых осуществляется познавательный процесс (знание, понимание, применение анализ, синтез, оценка). Разработанная в 1956 году таксономия Б.Блума не утратила свою актуальность и по сей день. Она является основой для формирования мыслительных навыков учащихся на высоком уровне. Идея Б.Блума находит развитие в современных работах многих учёных-педагогов [10, с. 114].

В заключение следует отметить, что проблема развития у старших школьников способности к целеполаганию в учебной деятельности выступает одним из основополагающих элементов в процессе организации процесса обучения. Сущностные характеристики и структура целеполагания являются важным звеном в развитии у учащихся способностей к целеполаганию в процессе обучения и помогают более точно понять данный процесс. Более того, умение учащихся ставить цель собственной деятельности, а также её достижение, анализ и оценка результата способствуют не только формированию личностных качеств учащихся и развитию их психических познавательных процессов, но и повышению эффективности учебной деятельности.

Список литературы:

1. Архипов В.А. Целеполагание как элемент социализации личности (На примере курсантов высших военно-учебных заведений): дис. ... канд. социол. наук. – М., 2005. – 209 с.
2. Егорова Ю.А. Педагогическое целеполагание: сущностные характеристики // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №7 - С. 80-85.
3. Ерохина Л.Ю. Целеполагание как процесс самостоятельного и осознанного выдвижения целей деятельности учащихся // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – №1. – С. 32-36.
4. Ильченко О. Условия персонализированного обучения в информационной среде // Высшее образование в России. – 2008. – № 12. – С. 116-121.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 176 с.
6. Манукян С.П. Актуальные проблемы современной педагогики. Учеб. пособие. — Самиздат, 2003. — 65 с.
7. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 256 с.
8. Серова Н.А. Целеполагание в условиях личностно ориентированного обучения математике в средней школе: дис. ...канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2004. – 119 с.
9. Хуторской А.В. Методика обучения школьников постановке целей // Эйдос: Интернет-журнал. – 2005. – Вып. 1(6) [Электронный ресурс]. URL: [www.eidos.ru/news/compet.htm](http://www.eidos.ru/news/compet.htm) (дата обращения: 15.03.2017).
10. Anderson J.W., Krathwhol D.R., Airasia P.W. A Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of education. NewYork: Person Education, 2003. – 336 p.

**Нуреева А.А.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: старший преподаватель Галимуллина Э.З.

### **Анализ инструментария разработчика курсов различных систем дистанционного обучения**

Модернизация систем образования приводит к достижению нового качества российского образования, которое определяется, прежде всего, его соответствием актуальным и перспективным запросам современного общества. В связи с этим появляется необходимость внедрения новых форм и технологий организации учебного процесса. Одной из наиболее популярных и перспективных форм на сегодняшний день является дистанционное обучение. Его внедрение позволяет получать образование на расстоянии, а также повышать свою квалификацию. Дистанционное обучение способствует решению ряда некоторых проблем, присущих традиционному способу обучения. Главным преимуществом такого обучения является доступность информационных ресурсов, позволяющих обучаемым получать необходимую информацию независимо от времени и пространства. Такая форма обучения реализуется с помощью систем дистанционного обучения (СДО).

В настоящее время существует большое количество систем дистанционного обучения. Наиболее распространенными и популярными являются такие системы, как Infotechno, Доцент, WebTutor, Прометей, Competentum.Magister, eLearning Server, REDCLASS, а также Moodle и Adobe Connect. Рассмотрим более подробно некоторые из них, например, системы дистанционного обучения Moodle и eLearning Server.

Система Moodle – это среда дистанционного обучения, предназначенная для создания качественных дистанционных курсов. По своим возможностям Moodle выдерживает сравнение с известными коммерческими системами управления учебным процессом, в то же время выгодно отличается от них тем, что распространяется в открытых исходных кодах – это дает возможность дополнить образовательный проект новыми сервисами.

К основным преимуществам СДО Moodle относят то, что она:

- распространяется в открытом исходном коде;
- позволяет организовать обучение в активной форме, в процессе совместного решения учебных задач, обмена знаниями;
- обладает широкими возможностями для коммуникации: обмен файлами любых форматов, рассылка, форум, чат, возможность рецензировать работы обучающихся, внутренняя почта и др.;
- содержит полную информацию о работе обучающихся (активность, время и

содержание учебной работы, портфолио);

– обладает программными интерфейсами обеспечивающими возможность работы людям разного образовательного уровня, разных физических возможностей (включая людей с особыми потребностями), разных культур и др. [1, с. 96; 2, с. 236].

Следующей рассматриваемой системой является система eLearning Server 4G, предназначенная для эффективного управления дистанционным, очным и смешанным обучением. Каждый пользователь данного портала имеет свой личный кабинет, в котором планируется и осуществляется доступ к учебным материалам, тестам, обучению, коммуникациям и происходит управление процессами.

К традиционным преимуществам системы eLearning Server 4G можно отнести:

– возможность формирования ролей, позволяющую гибко перераспределять функции и права каждого пользователя;

– выбор индивидуальных программ, траекторий и режима обучения;

– неограниченную базу знаний с полнотекстовым поиском, классификаторами и облаком тегов;

– встроенные средства мотивации (бейджи, рейтинги, доски почета);

– наглядную аналитику и встроенные средства конструирования отчетов;

– обучение оффлайн и мобильное обучение [3].

Отметим, что перед создателями курсов возникает проблема выбора наиболее подходящей платформы. Выделим некоторые критерии отбора СДО для более эффективной и продуктивной работы при создании дистанционного курса. К ним отнесем, наличие журнала посещений пользователей системы; различные права доступа каждого пользователя; поддержка различных типов заданий и вопросов; доступ к результатам тестирования; разработка лекций без знания языков программирования; возможность копирования, печати лекционного материала; количество обучающихся пользователей; гарантийное обслуживание/сопровождение; интегральная оценка (процентное соотношение функциональности системы).

На основе выделенных выше критериев отбора инструментария разработчика курсов в системах дистанционного обучения eLearning Server и Moodle, проведем сравнительный анализ возможностей данных систем. Представим его результаты в Табл. 1 «Сравнительный анализ СДО».

Таблица 1.

## Сравнительный анализ СДО

| Системы  | eLearning Server   | Moodle  |
|--|--|---|
| URL  | <a href="http://www.learnware.ru">http://www.learnware.ru</a>                      | <a href="http://moodle.org/">http://moodle.org/</a> |
| Наличие модулей  | студенты,<br>преподаватели, учебная<br>администрация, техническая<br>администрация | администратор,<br>слушатель, преподаватель          |
| Наличие<br>журнала<br>посещений<br>пользователей<br>системы                                | +  | +   |
| Различные права<br>доступа каждого<br>пользователя   | +  | +   |
| Поддержка 10 типов<br>вопросов   | -  | +   |
| Доступ к результатам<br>тестирования   | +  | +   |
| Разработка лекций<br>без знания языков<br>программирования, тестов,<br>контрольных заданий | +  | +   |
| Возможность<br>копирования, печати<br>лекционного материала                                | +  | -   |
| Количество<br>обучающихся<br>пользователей   | Не ограничено  | Не ограничено                                       |
| Гарантийное<br>обслуживание/сопровожде<br>ние  | +  | -   |
| Интегральная оценка<br>(процентное соотношение<br>функциональности<br>системы)             | 61% (22 из 36)   | 75% (27 из 36)                                      |

В результате проведенного анализа, можно сделать вывод, что e-Learning легче в изучении, поскольку интерфейс системы максимально облегчен. В то же время СДО Moodle позволяет создавать более мощные курсы, поскольку предлагает возможность внедрения



большого числа интерактивных элементов в курс. Кроме этого, по сравнению с e-Learning Server, интерфейс курса в Moodle более развит: структура курса позволяет создавать в нем множество разделов, в зависимости от даты или определенной темы, в которых хранятся все созданные элементы и ресурсы. Следует учитывать и то, что справочные материалы представлены в большем разнообразии: в основном в виде пиктограмм и всплывающих сообщений. Однако справочные материалы переведены не в полной мере, то есть в переводе нуждается часть справочных материалов, касающихся администрирования системы.

В заключение отметим, что система дистанционного обучения Moodle предлагает больше интерактивных элементов курса и более удобный и развитый интерфейс с точки зрения функциональных характеристик, а именно больше инструментальных возможностей. Кроме того, открытость исходного кода данной системы позволяет адаптировать систему для деятельности конкретного учебного заведения.

Список литературы:

1. Науменко Е.Н. Исследование технологий дистанционного обучения при подготовке специалистов в области автоматизации и управления // Молодой ученый. — 2013. — №6. — С. 96-98. URL: <http://moluch.ru/archive/53/7023/> (дата обращения: 27.03.2017).

2. Шаров В.С. Дистанционное обучение: форма, технологии, средство // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2009. – №94. – С. 236-240. Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-forma-tehnologiya-sredstvo> (дата обращения: 25.03.2017).

3. Основы работы с eLearning Server 4 G: Организатор обучения. Режим доступа: URL: [http://elearn.irro.ru/upload/files/personal-folders/2/4\\_1\\_Modul\\_\\_XI.pdf](http://elearn.irro.ru/upload/files/personal-folders/2/4_1_Modul__XI.pdf) (дата обращения: 29.03.2017).

**Семенов А.С.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Талышева И.А.

### **Проблемы инклюзивного образования в России**

Одной из самых важных проблем XXI века стал рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья. В 2011 году детей-инвалидов в России насчитывалось порядка 560 тысяч человек. За последние пять лет произошло увеличение детей с ограниченными возможностями здоровья на 10%, и к 2017 году их число составило 620 тысяч человек [1]. Основными причинами являются заболевания нервной системы и психические расстройства. Образование таких детей сегодня является одной из самых актуальных проблем в системе образования страны. Решение этой проблемы напрямую связано с инклюзивным образованием. В начале второго десятилетия XXI при Московском психолого-педагогическом университете был создан Институт проблем инклюзивного образования, затем по образовательной инициативе Д.А Медведева была создана «Наша новая школа», и, наконец, с 1 сентября 2013 года вступил в силу новый закон «Об образовании». В соответствии с Концепцией федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, образовательный процесс должен обеспечивать все потребности детей и быть универсальным. Нормативно-правовая база по образованию детей-инвалидов состоит лишь из двух законов: «Об образовании в РФ», «О социальной защите инвалидов в РФ», остальную базу составляют постановления, распоряжения, письма, концепции, которые являются лишь дополнением к общему закону. Данная модель обучения, основанная на концепциях и программах для детей с ОВЗ, создает для них комфортные условия для адаптации в обществе, обучения, воспитания, приспособления к окружающей среде, социализации [1]. Все способствует тому, чтобы ребенок вырос полезным членом общества и без проблем смог обеспечивать свою жизнь. Инклюзивное обучение подразумевает полное приспособление к социальной жизни и профессиональной деятельности через специальные образовательные методы и программы [3].

Данные программы включают в себя:

1. Посещение средних общеобразовательных и высших школ.
2. Нахождение в окружении ровесников и здоровых детей.
3. Создание комфортных учебных условий [2].

Организации и учреждения с инклюзивными формами образования являются очень гибкими. Это отличные проводники для интеграции обучающихся с ОВЗ в общество и организации взаимоотношений с обычными учениками.

Выделяют восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [2].

Но и среди данных принципов образования можно выявить проблемы, которые существенно тормозят процесс развития инклюзивного образования в нашей стране. Основная часть проблем заключается в формировании средств взаимоотношений и коммуникаций с детьми с особыми образовательными потребностями, а также в инструментах адаптации и вхождения их в неподготовленную среду. Далее можно выделить более частные проблемы:

1. Нет единого сформулированного нормативного акта федерального уровня, т.е. закона «Об образовании детей с ограниченными возможностями»

Затруднительна адаптация детей с умственными, речевыми, физиологическими особенностями.

2. Недостаточна подготовка педагогов, не позволяющих в полной мере дифференцировать подходы к обучению, развитию учеников с ограниченными возможностями. Они не обладают определенными квалификациями и компетенциями.

3. Недостаточна оснащённость учреждений всем необходимым для полноценного обучения; финансирование государством для закупок специальных технических средств, стимулирования труда отдельных подразделений и персонала проводится не в полной мере.

4. Часть опрошенных родителей, имеющих детей с ОВЗ, настроены скептически и выражают свое несогласие с программой инклюзивного образования. Опасения связаны с адаптацией детей в социуме и со сверстниками. Кроме того, родители, имеющие здоровых детей, считают, что при совмещении с инклюзивным образованием страдает подготовка их детей, которые получают знания и навыки не в полной мере.

В целом, поддержка детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями нуждается в усилении. Для решения данных проблем, необходимы мероприятия по усовершенствованию инклюзивного образования в России с опорой на опыт западных стран. Система инклюзивного образования должна стать определяющей на современном этапе для создания инклюзивного общества. Решение и преодоление проблем инклюзивного образования возможно с помощью постановки определенных условий и задач.

- обеспечение и закрепление нормативно-правовой базы на государственном уровне, создание закона «Об образовании и воспитании детей с ограниченными речевыми, физическими, психическими и физиологическими возможностями;

- обеспечение педагогов необходимой квалификацией, специальной поддержкой, получение медицинских и психолого-педагогических навыков и т.д.;

- создание четко поставленных программ и методики обеспечения процесса сопровождения ребенка в условиях данного образования;

- создание партнерских отношений между образовательными, медицинскими и социальными учреждениями и организациями;

- программы подготовки и переподготовки преподавателей и развитие мотиваций;

- построение индивидуальных траекторий, маршрутов по спирали;

- постоянный созидательный процесс и творческий подход в образовании и воспитании ребенка;

- прямое участие родителей в образовательной деятельности ребенка и сотрудничество с образовательным персоналом.

Как важный шаг на пути развития инклюзивного образования рассматривается введение дистанционного обучения. Оно способствует приобретению детьми с ОВЗ навыков поиска информации и работы с источниками, средствами коммуникации, анализа и оценки.

Таким образом, инклюзивное образование является неотъемлемой частью образовательной системы в развитии и воспитании детей с ОВЗ. Но недостатком данного образования является неготовность и недостаточно высокая толерантность общества к людям с ОВЗ. Трудности усугубляются неготовностью и некомпетентностью специалистов в области образования. Данный вид образования носит в нашей стране экспериментальный характер. Чтобы добиться положительных результатов необходимо взаимодействие всех слоев общества: государства, администрации, медицинских и образовательных учреждений, педагогов и специалистов и родителей. Развивая систему инклюзивного образования, общество получает равноправных членов и профессиональные кадры и развивается как инклюзивное общество. Именно в этом и заключается миссия инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». — М., 2010. — С. 104-116. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — [http://psyjournals.ru/inclusive\\_edu/issue/44147\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44147_full.shtml) (дата обращения: 05.10.2017).
2. Никитина Е.Л. Проблемы развития инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2014. — Т. 29. — С. 31–35. — URL: <http://e-koncept.ru/2014/65278.htm> (дата обращения: 11.10.2017).
3. Рудь Н.Н. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения. Методическое пособие. — М.: УЦ «ПЕРСПЕКТИВА», 2011. — 392 с.

**Фасхутдинова А.Р., Михайлова А.Г.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук, доцент Минкин А.В.

### **Отношение школьников к робототехнике как учебному предмету**

В настоящее время в мире используются десятки миллионов роботов, они помогают людям как на производстве, так и в повседневной жизни. И чтобы идти в ногу со временем во многих образовательных учреждениях преподают такой предмет, как «Робототехника». В общеобразовательной школе это могут быть развивающие кружки, а также «Робототехника» как раздел многих учебных предметов, таких как технология, информатика или физика.

Робототехника — прикладная наука, занимающаяся разработкой автоматизированных технических систем и являющаяся важнейшей технической основой интенсификации производства. Она опирается на такие дисциплины, как электроника, механика, информатика, а также радиотехника и электротехника. Выделяют строительную, промышленную, бытовую, авиационную и экстремальную (военную, космическую, подводную) робототехнику [1].

Субъектом данного предмета является робот. Это часто употребляемое слово на сегодняшний день. Это неспроста, ведь человек с самых давних времен пытается облегчить себе жизнь. И для этого он придумал роботов. Но наши представления о них зачастую не соответствуют реалиям. Мы думаем, что роботы – это человекоподобные машины, созданные спасать мир, или исполнять невозможную для людей работу. Это не совсем так. Стиральные, посудомоечные машины, авиалайнеры, это все – роботы.

Сегодня робототехника, динамично развивающееся направление деятельности человека. Виной тому доступные комплектующие роботизированные устройства и совершенствующиеся доступные технологии, такие как, навигация, распознавание речи и идентификация и выполнение команд с помощью движений руки или специального пульта. Это все позволяет создавать функциональных роботов по доступной цене.

Роботы тесно вошли в нашу повседневную жизнь. Они очень широко используются в производстве. Сегодня мы не можем представить отрасль машиностроения и фармакологии, так как они собирают машины, различные микросхемы, помогают находить новые лекарства и испытывать их. Роботы летают в космос, разминируют бомбы различной сложности, открывают и исследуют новые планеты. Многие из них принимают решения самостоятельно, основываясь на информации, полученной от специализированных сенсоров. Таковыми являются лифты, системы автоматической парковки, антиблокировочной парковки, а так же многие другие вещи, которыми мы пользуемся каждый день.

Как известно, робототехника сделала большой скачек в развитии ещё во времена Советского Союза, причиной этому послужило активное освоение космоса, а также создание новой военной техники.

Но и сегодня робототехника не отходит на второй план, ею интересуются не только ученые. Подготовка компетентных специалистов – главная образовательная задача робототехники. Поэтому предмет «Робототехника» необходимо изучать уже со школьной скамьи. А заинтересованность современных школьников в изучении робототехники, это главное условие в его развитии.

Мы провели опрос, направленный на выявление отношения учащихся к введению «Робототехники» как учебной дисциплины в учебный план школы и, соответственно, в расписание уроков. В опросе участвовали 100 школьников VIII-IX классов МБОУ «СОШ № 9» г. Елабуга РТ. Из них: 40 – девочки и 60 – мальчики. В результате обработки полученных данных было выявлено, что 67% школьников считают робототехнику современным и нужным предметом для преподавания в школе.

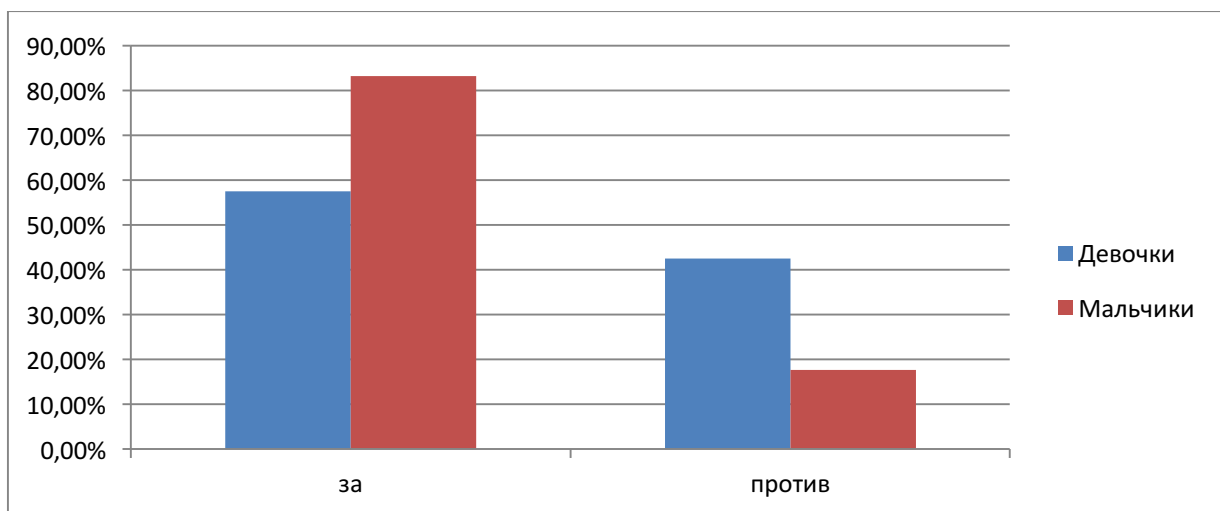


Рис. 1. Заинтересованность школьников в учебном предмете «Робототехника»

В ходе исследования было выявлено, что мальчики больше заинтересованы в этом предмете. В то время как, подавляющее большинство девочек, считают, что в жизни им этот предмет не пригодится. Из числа заинтересованных школьников 40 респондентов, считают робототехнику перспективным предметом, 13 выбирают его лишь потому, что его одобряют их родители, и лишь 8 школьникам из всего числа опрошенных действительно нравится заниматься робототехникой.

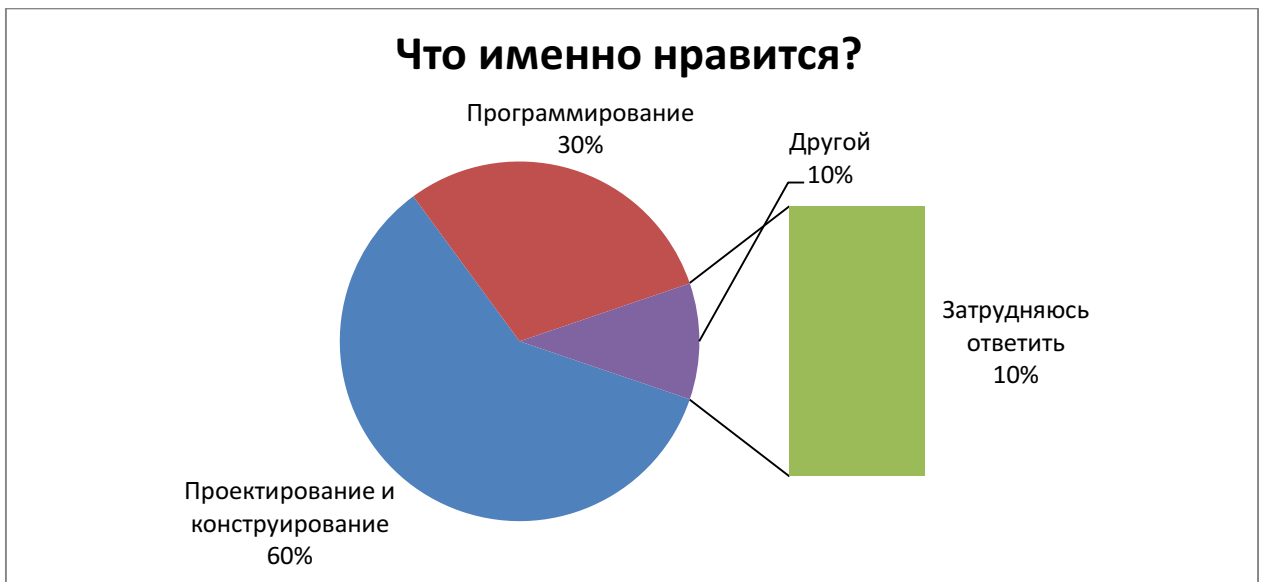


Рис. 2. Конкретизация заинтересованности школьников в предмете «Робототехника»

Результаты, представленные на Рис. 2, свидетельствуют о том, что 60% школьников заинтересованы в проектировании и конструировании роботов. Но только около 30% из них имеют доступ к нужной литературе и источникам.



Рис. 3. Готовность школьников к работе в отрасли робототехники

В ходе опроса было также выявлено, что большинство опрошенных школьников хотели бы учиться и в дальнейшем продолжать работать в этой отрасли. Кроме того, 66% всех опрошенных, хотели бы чтобы этот предмет стал обязательным в общеобразовательных учреждениях.

Таким образом, было выявлено, что образовательный предмет "Робототехника" в условиях современного, стремительно меняющегося и развивающегося мира востребован учащимися средней общеобразовательной школы, является особенно актуальным и нужным для раннего развития и знакомства с электроникой детей как фактора роста и количества, и качества уровня знаний будущих специалистов.

Список литературы:



1.Параскевов А.В., Левченко А.В. Современная робототехника в России: реалии и перспективы (обзор) // Научный журнал КубГАУ: электрон. журнал. 2014. №104. Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-robototehnika-v-rossii-realii-i-perspektivu-obzor> (дата обращения: 15.11.2017).

## **Хальфутдинова Н.И.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Талышева И.А.

### **Требования к применению компьютера в процессе обучения и воспитания детей дошкольного возраста**

В настоящее время в процессе работы с подрастающим поколением не следует забывать о том, что мы живем в век научно-технического прогресса, и информационно-коммуникативные технологии все больше внедряются в нашу повседневную жизнь. Особенно важно помнить об этом в ходе работы с детьми дошкольного возраста, ведь уже с детского сада требуется формировать у них навыки компьютерной грамотности и умение правильно и с пользой проводить время за компьютером и в сети Интернет.

Современные дети начинают свое знакомство с персональным компьютером с 3-4 лет и уже на этом этапе очень важно участие педагогов и родителей в процессе освоения ребенком компьютера и интернета. Родители и педагоги должны контролировать данный процесс и руководить им с самого начала приобщения ребенка к нему. Большинство родителей думают, что компьютер ребенку нужен только для развлечений. И отчасти они правы. Для ребенка компьютер – это увлекательная и притягательная игрушка. Однако время, проведенное ребенком за компьютером, может протекать с пользой, даже если он будет играть. Дети познают мир именно через игровую деятельность и педагогу или родителям необходимо направлять ее в нужное русло.

Компьютер оказывает сильное влияние на ребенка, которое может быть как положительным, так и отрицательным. Рассмотрим положительные аспекты использования компьютера и интернета детьми дошкольного возраста:

- компьютер стимулирует воображение ребенка, способствует изучению звуков и речи, развитию понимания иностранной и родной речи;
- стимулирует когнитивное обучение и оказывает положительное влияние на развитие аналитических способностей, логического мышления и формирование исследовательских навыков;
- использование компьютера поможет улучшить эмоциональное состояние ребенка;
- освоение и применение компьютерных игр поможет развить уверенность в себе и зрительно-моторную координацию, математические знания, а также мотивацию на достижение целей;

- наиболее полезны для детей, как младшего, так и старшего дошкольного возраста, специальные развивающие и обучающие игры, а так же посещение электронных иллюстрированных и анимированных энциклопедий.

Тетрис, логические головоломки, различные графические редакторы и раскраски, пазлы, музыкальные развивающие игры стимулируют развитие у ребенка зрительно-моторной координации, памяти и логики, слуха, внимания и скорости реакции. Кроме того, игры значительно облегчают процесс обучения и служат для подготовки ребенка к жизни в информационном обществе [1, с. 89].

Рассмотрим отрицательные аспекты работы дошкольника за компьютером:

- дети, которые играют в игры с применением жестокости по отношению к другим персонажам, могут развить в ребенке агрессивность; дети, которые приобрели такой опыт, более склонны противостоять своим родителям и преподавателям;

- долгая работа за компьютером может вызвать трудности с концентрацией внимания во время занятий;

- длительное времяпрепровождение за компьютером может сформировать привычку и привести к сидячему образу жизни, ухудшению здоровья ребенка: утомлению, эмоциональный стрессу, нервному напряжению, ухудшению осанки и зрения, зависимости от компьютера.

В любом случае следует помнить, что чрезмерное увлечение детей компьютером, даже если это развивающие и познавательные игры, вместо ожидаемой пользы могут принести значительный вред. Замена живого общения и игр с родителями и сверстниками на постоянное просиживание за компьютером и в интернете приводят к нарушениям физического, психического и интеллектуального развития ребенка. Несомненно, компьютер является незаменимым помощником в психологической и практической подготовке ребенка к школе, но он является только средством обучения, за работой с которым необходимо регулярно следить.

Для более безопасной работы детей за компьютером необходимо соблюдать следующие рекомендации:

- монитор должен быть жидкокристаллическим;

- мебель должна соответствовать возрастным и физиологическим особенностям ребенка;

- необходимо частое проветривание комнаты, где стоит компьютер и регулярное проведение влажной уборки;

- необходимо равномерное освещение рабочей зоны.

Особо важна безопасность детей в интернете. Деятельность ребенка в интернете должна контролироваться родителями. Дети, как правило, открыты и доверчивы, они гордятся различными приобретенными начальными умениями и навыками. Дошкольники легко осваивают интернет и быстро обучаются основным навыкам работы с ним. И хотя, кажется, что они могут успешно играть в компьютерные игры, им требуется помощь от взрослых при поиске сайтов и интерпретации информации [2, с. 155].

Следует обратить пристальное внимание на временные рамки работы за компьютером:

- ребенку до 5 лет не желательно работать за компьютером;
- ребенку 5-7 лет можно проводить время за компьютером не более 10-15 минут в день 3-4 раза в неделю;
- учащимся первого класса – 10-15 минут в день.

Монитор компьютера должен стоять на расстоянии не менее полуметра от окна, при этом на экран не должны попадать солнечные блики. Лучше всего перекрыть попадание света на компьютер с помощью нетемных штор или жалюзи.

Экран компьютера должен располагаться на уровне глаз ребенка или чуть ниже. Для работы с компьютером желательно естественное освещение, то есть дневной свет, так как только он содержит в себе весь цветовой спектр. Настольную лампу нужно выбирать по принципу наибольшего соответствия естественному свету. Нельзя использовать неоновые лампы, так как они дают рассеянный свет, у них отмечается недостаток цветового спектра, и они не способны создать четкую тень. Работа с неоновыми лампами провоцирует сильное напряжение глаз, снижение зрения, они вызывают повышение возбудимости у ребенка.

Мебель рабочего места должна быть удобной и соответствовать возрасту ребенка. Стул должен быть со спинкой, а под ноги желательно подставить специальную подставку [3, с. 101].

Проблема влияния компьютера и интернета на подрастающее поколение в наше время крайне важна и требует от родителей и педагогов большого внимания. «Окомпьютеривание» современных детей оказывает на детей как положительное, так и отрицательное влияние. Однако, если с раннего возраста приучать ребенка к информационной культуре, а также соблюдать несложные рекомендации для работы за компьютером, новые технологии откроют ребенку мир огромных возможностей и помогут в его дальнейшем обучении и развитии.

Список литературы:

1. Игнатьева О.Г. Ребенок и компьютер: за и против / О.Г. Игнатьева, В.А. Воронцова. – М.: Сфера, 2009. – 234 с.

2. Обухина Р.П. Дошкольник и технический прогресс, современные методы воспитания. – М.: Сфера, 2015. – 317 с.

3. Тюрина О.Н. Пособия для детей: работа за компьютером, правила и нормы. – М.: Сфера, 2013. – 143 с.

**Суржикова О.В., Макарова Н.В.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. физ-мат. наук, доцент Минкин А.В.

### **Интеграция информатики и физики во внеурочной деятельности школьников на примере создания цифрового люксметра**

Задача формирования у учащихся интереса к физике или информатике, расширения и углубления их знаний в этих областях может решаться по-разному. Однако, как это часто случается, происходит этот процесс в каждой отдельной области знаний независимо, но, как правило, для одной и той же группы учащихся. В связи с бурным развитием и внедрением в практику работы учителя физики и информатики микроконтроллерной техники [2, с. 226] актуальной становится задача способствовать освоению данной техники учащимися, например на элективных курсах. И, если для непосредственного использования микроконтроллеров на уроке, производители цифрового оборудования постарались решить эту задачу (написаны пособия, лабораторные работы и т.д.), то для развития цифрового комплекса учащиеся могут самостоятельно заниматься программированием и созданием различного рода оригинальных приборов (чем собственно и могут заниматься учащиеся во внеурочной деятельности).

Одним из таких приборов, который учащиеся могут собрать самостоятельно, может быть прибор-люксметр, который позволяет снять параметры освещенности кабинета и сравнить их с нормами, предъявляемыми санитарными правилами. Люксметр представляет собой переносной прибор для измерения освещенности [1, с. 88]. Основным компонентом прибора является фотоэлектрический элемент, параметр которого (как правило, сопротивление) меняется в зависимости от освещенности. Специальные электрические схемы регистрируют эти изменения, вычисляют освещенность и выводят информацию в понятной для человека форме.

Для разработки данного прибора используем метапредметную связь физики и информатики. Создавать его будем на базе микроконтроллера Atmega328, используя доступные компоненты такие, как:

1. LCD дисплей.
2. Фоторезистор.
3. Резистор 1 кОм.
4. Переменный резистор 0-10 кОм.

Собрать схему может любой ученик, т.к. подобные схемы собирают учащиеся на уроках физики в процессе изучения тем: «Электрический ток», «Источники тока» и т.п.

Поэтому схему остается только «оживить». Это можно сделать, если учащиеся напишут программу. Не станем здесь приводить полный листинг программы, покажем лишь ее фрагмент:

```
// Переводим люксы в Ватты (на расстоянии 1м от объекта освещения)
if (L_MAX >1800){L_W=200;}
else if(L_MAX >1340){L_W=150;}
else if(L_MAX >935){L_W=100;}
else if(L_MAX >710){L_W=75;}
else if(L_MAX >415){L_W=60;}
else if(L_MAX >220){L_W=40;}
else if(L_MAX >120){L_W=25;}
else if(L_MAX >50){L_W=15;}
else if(L_MAX >20){L_W=10;}

// Определяем коэффициент мерцания
L_BLINC = map(L_MIN, 0, L_MAX, 100, 0);
if (L_BLINC>0 && L_BLINC<30){L_BLINC--;}
else if (L_BLINC<100 && L_BLINC>70){L_BLINC++;}
```

В заключение следует отметить, что созданный и запрограммированный таким образом прибор открывает обширные возможности для решения целого ряда задач воспитательного характера. Учащиеся могут даже на примере созданного прибора найти еще более упрощенные схемы сборки или усовершенствованные способы программирования.

Список литературы:

1. Стамати А.В., Филатова Н.О., Ефремов Е.В. Изучение способов определения освещенности // Концепт: электрон. науч. журн. 2016. Т. 12. С. 87–90. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46218.htm> (дата обращения: 30.11.2017).
2. Проблемы, принципы и результаты создания блочно-тематической системы оборудования для реализации современной концепции физического образования в школе / Ю.С. Песоцкий, Г.Г. Никифоров, О.А. Поваляев. – Индустрия образования: Сборник статей. Выпуск 3. – М.: МГИУ, 2002. – 360 с.

## **РАЗДЕЛ II. УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕССИЯ И ЛИЧНОСТЬ**

**Богданова Р.Р.**

Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Ильина М.С.

### **Проблемы ориентации учащихся на выбор педагогической профессии**

Выбор профессии – одно из важнейших событий, во многом определяющих жизненный путь человека, поэтому вопрос о научном понимании этого процесса приобретает все большую актуальность [1]. Условия современной жизни предъявляют к учителю повышенные требования. Он должен выпустить из школы компетентную личность, способную сохранять долговременную профессиональную пригодность. Это влечет за собой необходимость овладевать новыми педагогическими технологиями, обновлять психолого-педагогические знания. Кроме того, учитель сам должен быть развитой личностью, с творческим мышлением, с перспективным видением социально-экономического развития страны, места и роли своих питомцев в этом процессе.

Требования, предъявляемые к современному учителю, диктуют необходимость специальной организационной работы по ориентации учащихся на осознанный выбор профессии учителя. Изучая эту проблему, мы столкнулись с рядом трудностей: 1) в современной школе нет систематической разъяснительной работы о социальной роли педагогической профессии; 2) не организовано медицинское обследование учащихся с целью выявления противопоказаний к выбору профессии учителя и т.д. Для того, чтобы повысить эффективность работы по подготовке учащихся к выбору педагогической профессии, необходимо не только преодолеть имеющиеся в ней недостатки, но и знать, какие факторы затрудняют выбор данной профессии выпускниками школ. Это, во-первых, низкий социальный статус и сложный характер профессиональной деятельности учителя. Во-вторых, недостаточная информированность учащихся о специфике педагогической профессии и порой искаженное понимание ее сущности и др. Не все юноши и девушки, окончив высшее учебное заведение и придя в школу, знают, что они хотят. Правильный выбор будущей профессии связан не только со знанием в области ее применения, содержания и условий туда, но и со способностью оценивать свои возможности в данной области, т.е. определить у себя наличие и степень сформированности тех индивидуально-психологических качеств, которые необходимы, чтобы успешно овладеть данной деятельностью.



Одним из специфических факторов, определяющих выбор профессии учителя профессии, является любовь к детям, склонность помогать им в освоении опыта и стремление посвятить себя воспитанию подрастающего поколения. Но в настоящее время учащиеся руководствуются группой мотивов, в которую входят мотивы, связанные с честолюбием, желанием получить высшее образование, с интересом к изучаемому предмету. Для юношей вуз – это уход от армии. Несмотря на низкий престиж учительской профессии, конкурс при поступлении в педагогические вузы высок. Поэтому после окончания педагогического вуза в школу придет учитель, не «соответствующий» своей профессии, порой оказывающий негативное влияние на подрастающее поколение. Результаты нашего исследования проведенного в XI классе средней школы №40 г. Набережные Челны в 2016 г., свидетельствуют о том, что в школе ориентация учащихся на профессию учителя отсутствует. У старшеклассников низок интерес к профессии учителя, но заметно возросло количество учащихся, ориентированных на такие профессии, как программист, экономист, юрист и др.

Обращает на себя внимание исследование Д.А. Ендовицкого, в котором он рассматривает не менее важный аспект, влияющий на выбор выпускником общеобразовательной школы будущей профессии. Важную роль в выборе высшего образования может играть уровень образования родителей учащихся. Отсутствие высшего образования у родителей может рассматриваться скорее как фактор, мотивирующий выпускников к его получению. По мнению Д.А. Ендовицкого, явная взаимосвязь между профессией родителей и образовательными предпочтениями выпускников отсутствует [2].

Поднятию престижа педагогической профессии и правильному самоопределению учащихся в жизни будет способствовать комплексная, целенаправленная работа по ориентации их на выбор профессии учителя. Эффективность профессиональной ориентации на педагогическую профессию может быть обеспечена следующими условиями: систематическое ознакомление школьников со спецификой профессии учителя; включение их в деятельность по самопознанию; создание условий для углубленного постижения сущности избираемой профессии. Учителями могут быть введены уроки, на которых ученики, ориентирующиеся на выбор профессии учителя, могут занять его место, подготовить полноценный урок, окунуться в специфику преподавания и взаимодействия с учащимися класса. Только в этом случае будет выполнена задача по подготовке будущего учителя, преданного своей профессии и готового всю свою силу и энергию направить на воспитание подрастающего поколения.

Список литературы:

1. Ендовицкий Д.А. Анализ предпочтений выпускников школ при выборе профессии // Высшее образование в России. – 2009 . – № 6 . – С. 117-122.
2. Ретунская Т.Н. Выбор профессии как психологический феномен // Высшее образование в России. – 2012 . – № 8-9. – С. 126-130.

**Данилова Д.В., Чернобровкина П.В.**  
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Ахтариева Р.Ф.

### **Отношение студентов и преподавателей педагогического вуза к профессиональному стандарту педагога**

«Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хорошим учителем. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, - он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель» (Толстой Л. Н.) [1].

Именно к этому призывает в настоящее время профессиональный стандарт педагога [2], а если конкретно – к усовершенствованию в своем деле, прописывая компетенции, к обладанию которыми должен стремиться каждый педагог. Но самое главное – это умения работать с любыми детьми (например, с нерусскоязычными, имеющими особенности развития и т.д.). Профстандарт призывает учителя к развитию самого себя.

По мнению Е.А. Ямбурга, Профессиональный стандарт является частью масштабного системного образовательного проекта, включающего изменения в сфере высшего педагогического образования, переподготовки педагогов и способов их аттестации, и этот проект находится в стадии разработки и уточнения [2, с. 171].

После выхода в свет профстандарта мнения педагогов резко разошлись. С целью выявления отношения студентов и педагогов к введению нового профессионального стандарта педагога нами был проведен опрос студентов, обучающихся на IV курсе Елабужского института КФУ и преподавателей Елабужского института КФУ. Были опрошены 10 студентов и 10 преподавателей. На первый вопрос: «Знаете ли Вы что-нибудь о профессиональном стандарте педагога?» были получены следующие результаты, которые сведены в таблицу (См.: Табл. 1):

Таблица 1

Знания опрашиваемых о профстандарте Педагог

| Ответы<br>Участники | Я внимательно читал(а) стандарт | Я читал(а) стандарт ознакомительно | Слышал(а), что данный стандарт существует | Ничего не знаю о стандарте. |
|---------------------|---------------------------------|------------------------------------|---|-----------------------------|
| Преподаватели       | 70%                             | 30%                                | 0   | 0                           |
| Студенты            | 10%                             | 30%                                | 60%                                       | 0                           |

Полученные результаты, занесенные в Табл. 1, свидетельствуют о том, что 60% студентов только слышали о профстандарте, в отличие от преподавателей. Связано это с тем,

на наш взгляд, что профстандарт только недавно начал вводиться в систему образования, поэтому в институте еще не приступают к изучению этого документа, но уже говорят о нем.

На второй вопрос: «Считаете ли Вы, что профессиональный стандарт может служить инструментом развития педагога?» были получены следующие результаты (См.: Табл. 2):

Таблица 2

Профстандарт как инструмент развития педагога.

| Ответы        | Да, полностью согласен | Скорее "да", чем "нет" | Скорее "нет", чем "да" | Категорически не согласен |
|---------------|------------------------|------------------------|------------------------|---------------------------|
| Участники     |                        |                        |                        |                           |
| Преподаватели | 30%                    | 70%                    | 0                      | 0                         |
| Студенты      | 20%                    | 60%                    | 20%                    | 0                         |

Преподаватели и студенты отдали большее число голосов второму варианту ответа, в котором есть доля сомнения. Связанно это с тем, что, хотя документ отражает эталон учителя, но для того, чтобы его достичь необходимо создать необходимые условия в системе образования.

На третий вопрос: «Как вы думаете приживется ли профессиональный стандарт в системе Российского образования?», мы получили следующие результаты (См.: Таблица 3):

Таблица 3

Профстандарт в Российской системе образования

| Ответы        | Да  | Нет | Другое |
|---------------|-----|-----|--------|
| Участники     |     |     |        |
| Преподаватели | 50% | 40% | 10%    |
| Студенты      | 40% | 20% | 40%    |

На основании полученных данных мы предположили, что одна половина преподавателей видит перспективу развития профстандарта, вторая – не видит ее и не может предположить итог этого нововведения. Студенты же напротив не рассматривают перспективность профстандарта. Об этом свидетельствуют ответы «другое», отвечая на которые студенты написали следующее: скорее нет, чем да; если правительство заставит, то у учителей не будет выбора; приживается, но есть определенные трудности; выбора преподавателям не оставят; принудительно.

На четвертый вопрос: «Как Вы относитесь к тому, что зарплата учителя будет зависеть от соответствия критериям профессионального стандарта?» мы получили следующие результаты (См.: Табл. 4):

Зарплата учителя по критериям профстандарта

| Ответы        | Положительно | Отрицательно | Другое |
|---------------|--------------|--------------|--------|
| Участники     |              |              |        |
| Преподаватели | 30%          | 40%          | 30%    |
| Студенты      | 30%          | 50%          | 20%    |

Точки зрения преподавателей и студентов совпадают в ответе «отрицательно». Это можно увидеть в ответе «другое», которые давали педагоги и студенты: соответствие одному документу не может быть основанием для определения заработной платы; очень сложно будет оценивать соответствие учителя этим критериям; не вся работа учителя освещается в профстандарте, поэтому зарплату учителя надо корректировать, учитывая все сферы его деятельности; двусмысленно; неоднозначно.

В последнем вопросе мы попросили написать свой комментарий относительно профстандарта педагога. Вот какие комментарии дали педагоги:

«Конечно, будет идеально, если все, что прописано в профстандарте, учителя будут уметь, однако как эти умения проверить и какими критериями при этом пользоваться – неизвестно. При составлении должностной инструкции, конечно, можно использовать данный стандарт, чтобы молодой педагог знал, к чему стремиться и в каком направлении развиваться, но использовать профстандарт при приеме на работу молодых учителей было бы неправильно, так как он не может сразу после окончания педагогического вуза быть идеальным учителем – на это требуется время и большой опыт».

«У понимаю, что профстандарт описывает идеального учителя, а скорее всего это целый школьный коллектив. И это инструмент в руках директора школы. Возникает вопрос: как он им воспользуется?»

«Полностью поддерживаю и положительно отношусь к профстандарту».

Ответы студентов:

«Я считаю, что данный стандарт загонит учителей в определенные рамки и не даст им полностью и индивидуально развиваться в своей профессии».

«Трудно дать однозначный ответ. Работа учителя и так является тяжелой и загруженной документами, из-за профстандарта учителям необходимо заполнять еще больше документов и т.д. Следовательно – слишком большая загруженность».

«Мне кажется, что введение данного стандарта приведет к тому, что желающих стать

педагогом будет меньше, из-за предъявляемых к учителю требований».

«Нейтрально...».

«Профстандарт подвигнет учителей развиваться, улучшать свои профессиональные навыки. Категория «преподаватель» перейдет на новый высокий уровень. Увеличится его престиж. К профстандарту отношусь положительно».

«Я отношусь к этому нейтрально. Мне кажется, эта идея хорошая, достойная. Но только вот не знаю, сможет ли она актуализироваться в нашей стране (на протяжении долгого времени)».

«Я отношусь к этому как-то двойственно. У учителей и так очень загруженный график. И если постоянно придумывать какие-то документы, учителей просто не останется».

«Я отношусь к профстандарту положительно, так как в одном документе будут даны и требования к личности, профессиональной компетентности учителя, и все знания и умения, которыми должен обладать учитель».

«На мой взгляд, это бред. Каждый педагог индивидуален и его не нужно подстраивать под какие-то шаблоны. Главное, чтобы его ученики получали достойные знания».

«Я не могу однозначно ответить, как отношусь к этому документу, так как это может привести к тому, что будет желание работать с детьми, но будет отсутствовать качество, которое есть в стандарте и его не возьмут на работу. А желание работать – это главное во взаимодействии с людьми. С другой стороны, очень хороший документ».

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что преподаватели более положительно относятся к профстандарту, чем студенты. Это связано с тем, что студенты не имеют опыта в преподавании и в начале работы не получается соответствовать предъявляемым требованиям. С другой стороны, все осознают необходимость этого документа для изменения взгляда на профессиональные качества педагога. Для успешного исполнения профстандarta и его постепенного внедрения в образовательную сферу нужны условия.

Список литературы:

1. Л.Толстой об учителе // Multiurok.ru. URL: <https://multiurok.ru/blog/l-tolstoi-ob-uchitielie.html> (дата обращения: 26.11.2017).

2. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? — М.: Просвещение, 2014. – 175 с.

**Зарипова Г.Р.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Талышева И.А.

### **Личностные качества педагога**

Учитель – это одна из самых древних профессий в истории человечества. Историки считают, что первые основы профессии учителя появились во времена, когда человек впервые начал охотиться на диких зверей, так как именно в это время старшее поколение начинало обучать молодых всем приемам этого незатейливого занятия [1]. Уникальность этой профессии заключается в том, что даже спустя тысячелетия, обществу необходимы хорошие учителя. Потому, что профессия учителя играет ключевую роль в развитии всего человечества. Учитель не просто даёт ученикам необходимые знания, но и является связывающим звеном между поколениями. Он передаёт умения, навыки и опыт нынешнего поколения последующему, побуждая потомков к дальнейшему развитию. Учитель является примером образованности, благоразумности и нравственности для других людей. Настоящий учитель должен готовить детей к взрослой жизни, вооружив их необходимыми знаниями для противопоставления суровой реальности.

В настоящее время функции учителя меняются и усложняются, растут и требования к нему. Список требований к современному учителю представлен в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС ООО). Важным в этом плане документом является «Профессиональный стандарт педагога», определяющий необходимый для учителя перечень трудовых функций. Особое внимание необходимо обратить на его третью главу под названием «Развитие личностных качеств и профессиональных компетенций, необходимых педагогу для осуществления развивающей деятельности». В ней речь идёт о качествах необходимых каждому педагогу. В связи с этим возникает важный вопрос: «Каким должен быть современный педагог, чтобы соответствовать новому профстандарту?» Отныне к специалисту сферы образования придётся относить такие обязательные качества, как: универсальная образованность, максимальная информированность (компетенция), эрудиция, прогрессивность (креативность), гибкий подход, безупречный внешний вид и пр.

Для получения ответа на данный вопрос нами был проведен социологический опрос с последующим анализом его результатов. В опросе принимали участие студенты разных факультетов и курсов Елабужского института Казанского федерального университета в количестве 40 человек. Участников опроса просили назвать личное качество необходимое современному педагогу. В ходе опроса нами были получены следующие результаты. По

мнению студентов, наиболее важным качеством для успешного учителя является эрудированность (45%). Нельзя отрицать важность знаний для педагогической деятельности. Но кроме хорошего знания профильного предмета педагогу нужно быть осведомленным в разных областях человеческой жизни. Необходимо иметь широкий кругозор и не останавливаться в дальнейшем интеллектуальном развитии. Настоящая эрудированность способна помочь педагогу в воспитании в детях искреннего интереса к учёбе. Чтобы доказать другим необходимость получения знаний, учитель должен уметь и любить учиться. Можно сделать вывод о том, что в настоящее время является актуальным качеством для каждой личности. Но для педагога важно не только владеть знаниями, но и уметь передавать их своим ученикам. Для учителя даже самые глубокие знания при отсутствии педагогического опыта и навыков обучения теряют смысл.

Вторым по актуальности личным качеством успешного педагога с точки зрения респондентов является толерантность. Так, 30% опрошенных студентов проголосовали за это качество. Важно не забывать о том, что педагог не должен разделять учеников по расам, нациям, отношению к религии и взглядам на жизнь. Ему нужно стремиться судить об ученике по знаниям и поведению, а не акцентировать внимание на цвете кожи, родном языке или личностных предпочтениях. Настоящий учитель должен стоять выше человеческих стереотипов и людских предрассудков, стремясь воспитать в своих учениках уважение к другим людям. А для достижения этой цели нужно иметь доброту в душе. Это личностное качество занимает третью по популярности позицию у респондентов. Лишь четверть участников опроса назвали это качество. Только с помощью доброго отношения можно расположить ученика к себе, вызывая у него доверие и уважение. Часто доброе слово и понимание может принести больше пользы, чем строгость и принципиальность. Конечно, нельзя путать понятие доброты с попустительским отношением к ребёнку. Доброта тесно связана с взаимоуважением и стремлением понять другого человека. Для предотвращения конфликтов с учеником педагогу необходимо относиться к нему как равному себе, стараясь видеть в нём будущую личность.

В процессе рассмотрения результатов исследования мы пришли к интересному выводу. Так, одно из основных заблуждений о педагогической деятельности связано с тем, что многие люди отмечают, что у учителя должен быть хороший ум, забывая о важности доброго сердца. Но ошибочно видеть в педагоге лишь «холодную машину», дающие ученикам необходимые знания. Нужно помнить, что учителю приходится взаимодействовать с детьми. Необходимо сочетание развитых мыслительных способностей учителя с его гуманным отношением к детям. Каждый ребёнок – это важный участник дальнейшей истории человечества. В связи с этим обстоятельством учитель, в первую



очередь, должен быть и всегда оставаться настоящим человеком. Закономерен тот факт, что только высоко нравственный человек может научить других чему-то доброму. Будущие учителя понимают всю важность и своевременность перехода образовательной сферы на новый качественный уровень. Развитие информационных технологий, новые научные вызовы и возможности обучения требуют постоянного совершенствования образовательных процессов. При этом педагог обязан оставаться образцом интеллигентности, чуткости, доброты и настоящего сопереживания успехам своих подопечных.

Список литературы:

1. О профессиях и профессионалах: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.proprof.ru/stati/career/vybor-professii/o-professiyah/professiya-uchitel> (дата обращения: 15.11.17).

**Якубова Д.Р.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Шагивалеева Г.Р.

### **Мотивация к успеху как фактор формирования профессиональных компетенций студентов**

В современном образовательном пространстве, основной целью которого является удовлетворение потребностей отдельной личности, центральную позицию занимают проблемы профессионального становления и роста студента. Процесс обновления системы образования в Российской Федерации выражается в создании и внедрении новых педагогических технологий в системе непрерывной подготовки специалиста, которые призваны создать оптимальные условия для эффективной реализации профессионального психолого-педагогического потенциала студента. Главной задачей профессионального образования становится подготовка компетентных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, высококвалифицированных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентирующихся почти во всех областях той или иной деятельности, способных к максимально эффективной и продуктивной работе на уровне мировых стандартов, которые непосредственно готовы к непрерывному личностному и профессиональному росту [6].

Помимо этого, образование XXI столетия должно быть ориентировано не только на становление грамотного специалиста, но и на формирование и развитие самостоятельной, креативной личности, способной ориентироваться в огромном потоке информации, готовой к систематическому самообразованию и саморазвитию, эффективному выполнению различного рода профессиональных задач, стремящейся к достижению пика профессионализма [1].

Становление субъекта деятельности, способного осознанно ставить цели и самостоятельно добиваться их, взяв при этом на себя ответственность за принятие тех или иных решений, обусловлено такой стратегией поведения, которая могла бы быть сформирована исключительно в процессе социализации. Такую стратегию поведения, по нашему мнению, может обеспечить мотивация на избегание неудач, отражающая ценностное отношение человека к себе как к личности и субъекту того или иного вида деятельности.

Вопросом мотивации личности на протяжении длительного времени занимаются как зарубежные ученые (Т.Элерс, Х.Хекхаузен, Дж. Аткинсон, Д.Мак-Клелланд) [4], так и отечественные психологи (Н.В. Афанасьева, И.А. Батулин, В.А. Белых, В.И. Степанский) [4],

которые в свою очередь посвятили большое количество теоретических и эмпирических исследований, а так же разработали множество методик относительно данной проблемы.

Одной из первых концепций мотивации достижения успеха является модель рискованного выбора, сформулированная Дж. Аткинсоном [2]. В его исследовании мотивация к успеху представляет собой интегрированное обучение, в котором выделены две мотивационные установки: тенденция на достижение успеха и избегание неудач.

Согласно Х.Хекхаузену [8], мотивация к успеху – это нечто иное как попытка увеличить или сохранить на предельно высоком уровне способности человека к тем видам деятельности, где понятие «успех» будет уместно и выполнение данной деятельности может, следовательно, привести в конечном счете или к успеху, или к неудаче. Мотивация к успеху направлена на конкретный результат, получаемый благодаря индивидуальным особенностям человека: на достижение успеха или избегание неудачи [8].

Работы Дж. Аткинсона, Х.Хекхаузена и Д.С. Мак-Клелланда [2] продемонстрировали, что существует, как минимум, три принципиальных мотивационных вектора, которые в определенной степени определяют характер взаимозависимости деятельностной активности и мотивации к успеху: индивидуальные представления о вероятности своего успеха и сложности, стоящей перед индивидом задачи; степень значимости для субъекта этой задачи и, в связи с этим, сила стремления поддержать и повысить самооценку; склонность определенной личности к адекватному приписыванию себе самой, другим людям и обстоятельствам ответственности за успех и неудачу [3].

Для создания благоприятных условий формирования гармонично-развитой личности необходимо определить ее параметры. Далее из этого строится модель социально-успешной и профессионально совершенствующейся личности. Мотивация к успеху рассматривается как общая характеристика ориентации личности студента на достижение успеха в образовательной деятельности, на построение профессиональных и жизненных целей, а также на формирование перспективных планов их достижения. В данном контексте мотивация к успеху будет являться фактором личностного и профессионального роста начинающего специалиста.

С целью выявления исходного уровня мотивации к успеху и мониторинга ее развития нами было проведено эмпирическое исследование на базе Елабужского института КФУ. В эксперименте приняли участие студенты II курса очной формы обучения в количестве 30 человек. В исследовании была использована методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т.Элерса [7]. Анализ полученных результатов позволил выявить уровни мотивации достижения успеха у студентов в возрасте 18-19 лет (см.: Табл. 1).

Таблица 1.

## Уровни сформированности мотивации достижения успеха у студентов II курса

| Уровни мотивации | Количество человек | Процентное выражение результата |
|------------------|--------------------|---------------------------------|
| Низкий           | 3                  | 10%                             |
| Средний          | 6                  | 20%                             |
| Высокий          | 9                  | 30%                             |
| Очень высокий    | 12                 | 40%                             |

Люди с низким уровнем мотивации к успеху (10%) проявляют неуверенность, испытывают трудности в процессе выполнения работы и, чаще всего, попадают в неприятные ситуации, в то время как с мотивированными и сверх мотивированными людьми (70%) происходят абсолютно противоположные явления. Чем выше мотивация человека к успеху достижению цели и избеганию неудач, тем больше вероятность, что они способны на рискованные поступки и достижение желаемого результата. А студенты со средним уровнем мотивации (20%) находятся на линии пересечения удачи с тотальным провалом и потерей стремления к саморазвитию, так как у них отчасти все еще присутствует страх выхода из зоны комфорта, с которым необходимо целенаправленно бороться.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень мотивации к успеху у студентов II курса направления подготовки «Педагогическое образование» на данном этапе обучения находится на достаточно высоком уровне, что соответствует их успеваемости согласно электронной системе оценивания студентов Казанского федерального университета.

Кроме этого, анализ высказываний студентов позволяет сделать вывод о том, что студенты с ярко выраженным мотивом достижения и ценностной ориентацией на успех обычно ставят перед собой некоторую цель в деятельности, достижение которой должно рассматриваться непременно как успех. У них наблюдается тенденция на достижение успеха в индивидуальном виде деятельности, при этом они активно применяют и средства, способствующие этому. Они также рассчитывают получить одобрение действий, направленных на достижение поставленных целей, со стороны окружения. Связанная с этим работа вызывает у них положительные эмоции. Для данной категории студентов характерны мобилизация сил и сосредоточение внимания на достижении конкретной цели [4].

Высокий уровень мотивации достижения у студентов экспериментальной группы действительно обеспечивает качественное изменение структуры их ценностных ориентаций [5, с. 224], повышение эффективности образовательного процесса, что отражается в положительных показателях успеваемости. Рост мотивации к избеганию неудач у студента

способствует высокому темпу развития его личности, терпимости студента к неудачам и формированию у него позитивного ценностного отношения к успехам в процессе образовательной деятельности.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что наиболее ярко выраженными профессиональными качествами студентов II курса очного отделения являются стремление к более высоким целям, ощущение психологического комфорта, самообладание, самоуважение, общительность. Данные показатели, с нашей точки зрения, являются основой мотивации достижения успеха.

#### Список литературы:

1. Карева Д.Ф., Дворянкин Е.К. Взаимодействие систем обучения и воспитания в вузовском образовании: монография. – Хабаровск: ХГПУ, 2003. – 285 с.
2. Магомед-Эминов М.Ш. Анализ когнитивного подхода в зарубежных теориях мотивации // Вопросы психологии. – 1986. – №5. – С. 161-168.
3. Розанова В.А. Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т.Элерса // Психология управления. – М., 1999. – С. 105-106.
4. Семенова Л.Г. Развитие мотивации достижения в профессиональном становлении студентов вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2008. Вып. 2(58). – С. 354-359.
5. Семенова Л.Г. Мотивация достижения и ценностные ориентации личности // Междунар. сб. науч. тр. – Саратов, 2006. – С. 224-231.
6. Смолярчук И.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития психолога в условиях непрерывного образования // Социально-экономические явления и процессы. – Тамбов: ТГУ. – 2011. – № 7. – С. 306-311.
7. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. – М., 2003. – 210 с.
8. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

### **РАЗДЕЛ III. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ И КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**Мальцева Д.А.**

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-  
технологический университет», г.о. Орехово-Зуево  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Телина И.А.

#### **К проблеме профилактики наркомании среди подростков**

В Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде государство признает проблему наркомании среди несовершеннолетних и молодежи в качестве одной из социально значимых проблем нашего общества, указывая на необходимость организации решительного противодействия с учетом межведомственного взаимодействия во всех субъектах страны. Согласно указанного нормативно-правового документа профилактика наркомании является комплексной системой организации процесса обучения и воспитания детей и молодежи, обеспечивающей снижение риска употребления психоактивных веществ за счет расширения их социальных компетенций, формирования личностных свойств и качеств, повышающих устойчивость к негативным влияниям среды, т.е. антинаркотическую устойчивость [3].

Проблема наркотизации и профилактики наркомании среди подростков изучается в науке не только с медицинской точки зрения, но и в философском, социологическом, психологическом, социально-педагогическом и юридическом аспектах. В психолого-педагогических исследованиях проблема отражена в исследованиях С.В. Березина, Л.А. Богданович, М.А. Галагузовой, Д.Д. Еникеевой, Е.В. Змановской, А.М. Карпова, З.В. Коробкиной, К.Е. Левицкого, А.Г. Макеевой, А.А. Марашевой, А.Н. Маюрова, М.И. Рожкова, В.В. Смирнова, Е.Н. Сорочинской, И.А. Телиной, Л.К. Фортовой, Е.А. Чернова, Н.В. Юняевой и др.

В рамках нашего исследования мы придерживаемся точки зрения А.В. Гулина и Т.Ю. Никифоровой, полагающих, что особое внимание в области профилактики зависимости от наркотических средств должно уделяться расширению у учащихся уровня знаний об отрицательном влиянии на организм наркотиков и последствий их употребления для здоровья; формированию у них сознательного, ответственного отношения к своему здоровью и установки на здоровый образ жизни, умения управлять своим поведением; обучению школьников основам здоровой жизнедеятельности; повышению психологической устойчивости (иммунитета) личности к наркогенному соблазну [2, с. 33-34].

В 2016-2017 учебном году на базе МБОУ «СОШ №20» им. Н.З. Бирюкова, г.о. Орехово-Зуево Московской области в рамках научного исследования мы разработали и

апробировали программу профилактики наркомании подростков в условиях образовательного учреждения. В исследовании приняли участие учащиеся 7 «А» (22 чел.) и 7 «Б» (23 чел.) классов.

На диагностическом этапе (сентябрь 2016 г.) с использованием комплекса диагностических методик мы определили низкий уровень знаний учащихся о проблеме наркомании, формировании зависимости и сформированности навыков совладающего поведения.

Профилактическая программа в своей структуре содержала следующие блоки:

- пояснительная записка, раскрывающая актуальность и значимость проблемы, определение направлений и сроков работы, взаимодействие участников проекта, ожидаемые результаты;

- календарно-тематический план с указанием блоков (направлений) работы и ответственных лиц;

- методические рекомендации;

- список литературных источников.

Блок 1. Реализация профилактических мероприятий с подростками. В период с ноября по апрель 2016-2017 учебного года мы провели с учащимися тематические классные часы «Я и здоровый образ жизни», «Как избежать беды», беседы на этические темы «Волшебные слова», «Доверие и честность», «Я и мир вокруг», психологические тренинги и упражнения, диспут «Иллюзия легкости», организовали акции социальной рекламы «Я за здоровую жизнь!», «Умей сказать «Нет!», «Остановись! Подумай», «Выбор всегда за тобой», воспитательное мероприятие с участием родителей «Моя семья – моя крепость», флэшмоб «Мы вместе!», конкурс стенных газет «Аддиктивное поведение личности», «Как прекрасен этот мир, посмотри!» и др. На встречу с учащимися были приглашены врач-нарколог, детский психотерапевт, инспектор Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Блок 2. Реализация профилактических мероприятий с родителями (законными представителями) подростков. С родителями подростков мы провели тематические встречи на родительских собраниях (беседы, дискуссии), просветительские лекции с участием врача-нарколога и детского психотерапевта, вечер вопросов и ответов с инспектором Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. Для родителей в течение года были разработаны буклеты и информационные памятки.

Блок 3. Внутрикorporативное повышение квалификации педагогов образовательного учреждения. Для учителей-предметников среднего звена школы мы организовали цикл бесед «Внимание: подросток!», тематическое заседание методического объединения учителей

«Профилактика аддикции в подростковой среде», психологический тренинг конструктивного решения конфликта, разработали методические рекомендации, буклеты и информационные памятки.

Таким образом, проблема профилактики наркомании среди подростков является на сегодняшний день актуальной, практически значимой и требующей целенаправленных, скоординированных действий и мероприятий со стороны не только педагогов образовательного учреждения, но и родительской общественности, представителей органов власти с целью сохранения полноценного здоровья, целостности личности молодого поколения россиян.

Список литературы:

1. Бульчева Е.С. Теоретические основания педагогической профилактики наркомании подростков // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Том 18. – С. 102-105.

2. Гулин А.В. Педагогические аспекты профилактики наркомании среди подростков / А.В. Гулин, Т.Ю. Никифорова // Вестник ТГУ. – 2010. – Т.15, вып. 1. – С. 33-35.

3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 5 сентября 2011 г. №МД-1197/06 «О Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде» [Электронный ресурс] – <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12090282/> (дата обращения: 10.10.2017).

4. Телина И.А. Социально-педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних: монография. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 134 с.

5. Федеральный закон от 8 января 1998 г. №3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] – <http://base.garant.ru/12107402/> (дата обращения: 21.10.2017).

6. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] – <http://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения: 21.10.2017).



**Устюжин А.Г.**

ГАПОУ «Камский строительный колледж  
им. Е.Н. Батенчука» г. Набережные Челны  
Научный руководитель: преподаватель спецдисциплин Порфирьева Р.А.

### **Физическая культура в образовательном пространстве**

В современном мире физическая культура является одной из составляющих культуры человека вообще. Согласно одному из определений понятия «культура» – это степень раскрытия потенциальных возможностей любой личности в различных областях ее жизнедеятельности. За весь период жизни человек, как личность, постоянно повышает уровень своей культуры, так как он приобретает новые знания, жизненный опыт, приобщается к общечеловеческим духовным ценностям. Все это происходит в процессе жизни человека [2, с. 11].

Студенческий возраст – это один из самых прекрасных, а также и критических периодов в биологическом, психическом и социальном развитии человека. За время обучения в учебном заведении студент должен пройти через все этапы формирования физической культуры и развития личности. Абитуриент уже имеет определенный уровень личной физической культуры, характеризующийся общим физическим состоянием личности, физической подготовленностью, совершенством, знаниями из области физической культуры [2, с. 13].

В настоящее время возросло внимание к здоровому образу жизни студентов, что связано с озабоченностью современного мира по поводу здоровья специалистов, выпускаемых учебными заведениями, роста заболеваемости в процессе профессиональной подготовки, последующим снижением работоспособности и т.д. Необходимо отчетливо представлять, что не существует здорового образа жизни как некой особой формы жизнедеятельности вне образа жизни в целом [3, с. 114].

Помощь в укреплении состояния здоровья студентов средствами физического воспитания, предполагает следующее:

- повышение уровня, при правильном физическом воспитании, нестандартной устойчивости организма к воздействию патогенных микроорганизмов и неблагоприятных факторов окружающей среды и, следовательно, снижению заболеваемости;
- стимулирование процесса роста и гармоническое развитие, благоприятно отражающееся на функциональном совершенствовании ведущих систем организма;
- необходимо совершенствование реакций терморегуляции и легкое закаливание организма, обеспечивающих его устойчивость к простудным заболеваниям;

– развитие особых возможностей организма, то есть повышение физической работоспособности;

– создание и развитие положительных эмоций в процессе занятий физической культурой, способствующих охране и укреплению внутреннего психического здоровья.

Физическое воспитание оказывает благоприятное влияние на организм в том случае, если оно осуществляется на научной основе. Для этого каждому человеку, в зависимости от гендерного отличия, возраста, исходного уровня состояния здоровья и физической работоспособности необходимо постоянно использовать занятия оптимальной продолжительности физической нагрузки, отслеживая эффективность ее воздействия на организм; уметь правильно определить, какова роль тех или иных физических нагрузок; применять различные способы определения упражнений, тем самым вносить коррективы в программы физического воспитания, достигая при этом конечного результата, то есть улучшения здоровья, как на уровне индивидуума, так и на уровне социума.

Критерием оценки эффективности физического воспитания является величина однодневной двигательной активности. Это сумма движений, которые выполнены в процессе жизнедеятельности на протяжении суток. Показателями суточной двигательной активности студентов служат: число шагов (шагометрия), величина энергозатрат в сутки (ккал/сутки) и величина динамического компонента в режиме суток (в часах, на основе хронометража). Главной составляющей физического воспитания учащейся молодежи является формирование мотивационного поведения к регулярным занятиям физическими упражнениями и оптимизация суточной двигательной активности. А это, в свою очередь, помогает решить одну из задач – уменьшение числа студентов, страдающих от пониженной подвижности, и улучшения таким образом их здоровья [1]. Люди, которые регулярно занимаются физкультурой, имеют хорошую память, работоспособность и неплохой иммунитет.

Каким должен быть человек, имеющий определенно высокий уровень физической культуры? Это, прежде всего, человек умный, свободный, способный сам определяться в сфере физической культуры. Он может самостоятельно выбрать пути осуществления социальной программы физической культуры, движение по которым необходимо воплощать в специальных физкультурных знаниях и убеждениях, физических качествах и способностях, а также в выработавшихся на их основе навыках, привычках и потребностях. Лишь в этом случае индивидуум воспринимает образование в сфере физической культуры как составляющую собственного стиля жизни, как фактор самообразования и самосовершенствования и подчиняет образование целям личностного роста. Этому способствуют широкие возможности свободного выбора видов и форм физкультурной деятельности для студентов [2, с. 13].

Список литературы:

1. Богатырев В.С. Исследование состояния здоровья студентов // Материалы Сателлитного симпозиума XX Съезда физиологов России «Экология и здоровье». – М.: РУДН, 2007. – С.14-17.
2. Муллер А.Б. Ф51 Физическая культура студента : учеб. пособие / А.Б. Муллер, Н.С. Дядичкина, Ю.А. Богащенко, А.Ю. Близневский. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. – 172 с.
3. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильинича. М.: Гардарики, 2000. — 448 с.

## РАЗДЕЛ IV. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

**Журавлева О.А.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Анисимова Т.И.

### **Дифференциальное исчисление как метод исследования в проектных работах учащихся старших классов**

Изучение математического анализа занимает значительное место в школьном курсе математики. Учащиеся овладевают математическим аппаратом, который может быть использован в процессе решения многих задач математики, физики, техники. В курсе математики с помощью дифференциального исчисления исследуются свойства функций, строятся их графики, решаются задачи на наибольшее и наименьшее значения.

Часть элементарных задач (доказательство неравенств, тождеств, исследование и решение уравнений и другие) эффективно решаются с помощью понятий производной. При этом приходится подбирать метод решения задачи, проверять условия его применимости, анализировать полученные результаты, т.е. фактически проводится математическое исследование, в процессе которого развиваются логическое мышление, математические способности, повышается математическая культура.

Первое знакомство с понятием «производная» происходит в школе в курсе алгебры и начала анализа в 10 или 11 классе в зависимости от учебника. Рассмотрим четыре учебника:

В учебнике А.Г. Мордковича и И.М. Смирновой (Математика. 10 класс. Базовый уровень) понятие «производная» вводится во II полугодии в третьей четверти. Теоретический материал по введению понятия «производная» представлен на доступном уровне. В учебнике приведены задачи разного уровня сложности [4, с. 156-164, с. 431].

Согласно учебнику А.Н. Колмогорова «Алгебра и начала математического анализа» (10-11 классы. Базовый уровень) введение рассматриваемого понятия осуществляется в 10 классе в I полугодии во второй четверти. Теоретический материал по его введению представлен на сложном уровне, приведены задачи разной степени сложности [2, с.101-108, с. 384].

По мнению Ю.М. Колягина, автора учебника «Алгебра и начала математического анализа» (11 класс. Базовый и профильный уровни), понятие «производная» вводится в I полугодии во второй четверти. Этот учебник позволяет успешно организовать работу с учащимися различного уровня подготовки [3, с. 66-69, с. 336].

В учебнике Н.Я. Виленкина «Алгебра и математический анализ» (10 класс. Базовый уровень) понятие «производная» вводится во II полугодии в третьей четверти. Теоретический материал по введению данного понятия представлен на более сложном уровне, так как это учебник предназначен для углублённого изучения математики. В учебнике рассматриваются задачи разной степени сложности [1, с. 172-175, с. 335].

Изучение производной в школьном курсе математики позволяет:

– показать школьникам комплексность использования математических закономерностей в современном производстве и его структурных частях (технике, технологии, экономике, организации труда и др.);

– убедить школьников в том, что рабочим различных профессий необходима математическая подготовка, без которой нельзя заниматься рационализацией, изобретательством, творчески трудиться;

– формировать у учащихся общетрудовые (планирование, самоконтроль) и некоторые общепроизводственные (измерительные, вычислительные, графические, исследовательские) умения.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что дифференциальное исчисление функции одной переменной является содержательной темой для исследования. Поэтому может широко использоваться в проектных работах учащихся старших классов.

Список литературы:

1. Виленкин Н.Я. Алгебра и математический анализ. 10 класс. 13-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2006. – 335 с.
2. Колмогоров А.Н. Алгебра и начала математического анализа. 10-11 кл. – 17-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 384 с.
3. Колягин Ю.М. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 336 с.
4. Мордкович А.Г., Смирнова И.М. Математика. 10 класс. – 8-е изд. стер. – М.: Мнемозина, 2013. – 431 с.

**Нигматуллина Э.Б.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Галич Т.Н.

### **Организация учебно-воспитательной работы с одаренными детьми в ДОУ**

Каждый человек – талантлив. Но есть дети, которым природа даёт необыкновенный дар – креативное мышление, основанное на творческом воображении, которое даёт возможность при создании продукта в любом виде деятельности выходить за рамки шаблона, стереотипа. Добьется ли человек успеха – зависит от того, будет ли выявлен этот талант, помогут ли родители и общество в целом развить его и применить во взрослой жизни. От этого зависит и успех самого общества. Ведь проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Это прежде всего связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных задач совершенствования системы образования.

Теперь непосредственно перейдем к термину «одаренность». Практически каждый день мы слышим это слово. Что же такое одаренность?

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Следовательно, если одарённость, это системное качество психики, то и сопровождать её надо системно, в содружестве – ребёнок, родитель, воспитатель, психолог.

Ребенок поступает в детский сад в два года. Какой он? Одаренный – неодаренный, мы не знаем. Но первая задача, которая стоит перед работниками детского сада, – это принять его таким, какой он есть, понимая, что каждый ребенок одаренный по-своему, и помочь ему адаптироваться к условиям детского сада. Одним из условий адаптации являются отношения, которые складываются, прежде всего, между воспитателем и ребенком. Главное – не навредить. Поймет ли воспитатель ту индивидуальность, неповторимость, которая заложена в каждом ребенке? Счастье – это когда тебя понимают и поддерживают, особенно на ранних этапах развития.

В это время психолог принимает самое активное участие в адаптации ребенка к детскому саду: присутствие во время приема, общение, игры с детьми и т.д. Главное здесь микроклимат в группе. Если здесь все хорошо, то и адаптация проходит легко и успешно.

Во время поступления детей в детский сад мы видим оригинальных, неповторимых детей. Здесь проходят наблюдения, аналитическая деятельность со стороны психолога по уровню развития детей (согласно возрасту), и уже здесь мы видим, кто что может. В этом возрасте (2-3 года) можно наблюдать:

- 1) избирательность к определенным сторонам предметной деятельности;
- 2) интерес к тем или иным занятиям, увлеченность предметом;
- 3) повышенную познавательную потребность.

На разных возрастных этапах развития умственная одаренность проявляется неодинаково. В дошкольном возрасте складываются в первую очередь способности в области наглядно-образного мышления и воображения. Они состоят главным образом в умении создавать и использовать образы окружающих предметов, явлений и связей между ними. Общие умственные способности проявляются в самых различных видах детской деятельности, при усвоении различных знаний. Эти способности в той или иной мере развиваются у всех детей, но у умственно одаренных они выражены значительно сильнее, чем у их сверстников. Это наблюдается, начиная с периода поступления ребенка в детский сад.

Сколько-нибудь надежное выявление умственно одаренных детей возможно в основном с конца 5-6 года жизни. До этого дети, конечно, тоже различаются по уровню умственного развития, однако его проявления еще очень неоднозначны и изменчивы.

Выявление умственно одаренных детей, основанное на понимании одаренности как относительно высокого уровня развития умственных способностей, интересов и склонностей, требует использования ряда последовательно применяемых методов, позволяющих постепенно переходить от оценки общих, поверхностных признаков одаренности к ее более глубокому анализу.

При этом необходимо учитывать, что каждый одаренный ребенок своеобразен, уникален. Более того, детская одаренность может с особой яркостью проявляться в разные периоды жизни у разных детей. Поэтому не существует методов и показателей, однозначно фиксирующих умственную одаренность любого ребенка. Заключение о ее наличии, можно делать лишь на основании всего комплекса данных, полученных при использовании разных методов, и такое заключение в любом случае должно рассматриваться лишь как предположение, а не как окончательный вывод.

Для выявления умственно одаренных детей используется следующая система методов:

- направленное наблюдение за ребенком, его общением со взрослыми и сверстниками, выполнением им различных видов деятельности;

- анкетирование взрослых (родителей и воспитателей) по специально разработанным вопросам;

- специальные диагностические методики, оценивающие уровень развития способностей в области наглядно-образного и логического мышления, а также воображения.

Творческие способности или творческий потенциал заложены и существуют в каждом ребенке. Творчество – это естественная природная функция, которая проявляется и реализуется в деятельности в меру наличия специальных способностей в той или иной конкретной деятельности. Кроме того, креативность рассматривается не как единый фактор, а как совокупность разных способностей, каждая из которых может быть представлена в разной степени у той или иной личности. Поэтому для педагога, всех субъектов, кто сопровождает ребёнка, все дети должны быть потенциально творческими, креативными. В этом и заключается экзистенциальная идея современной учебно-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста. Взрослому важно заметить своеобразную индивидуальную креативность ребенка и стремиться развивать ее.

Развитие креативности происходит в творческой деятельности: игры, занятия и т.д. Задачи предполагают полную самостоятельность детей в выборе способа решения и делают возможным выдвигать любые пути и способы решения проблем.

Социальная среда играет важную роль в формировании творческой индивидуальности. И хотя среда «не создает», а проявляет талант, 95% влияния на формирование разных вариаций креативности отводится ей и только 5% – наследственным детерминантам.

Зарубежные исследователи отмечают, что требования социальной среды, ближайшего окружения, традиции и установки в обучении могут стимулировать или, наоборот, подавлять творческие способности детей, не обладающих высоким креативным потенциалом. Обобщая немногочисленные исследования выполненные в рассматриваемой области, можно сказать, что сензитивный период развития креативности охватывает дошкольный возраст от 3-х до 5 лет. По данным Д.Б. Эльконина, с конца 2-го по 4-й год жизни у детей появляется потребность в подражании деятельности взрослого. Скорее всего, пишет В.Н. Дружинин, именно в это время ребенок максимально сензитивен к развитию творческих способностей через подражание. В.И. Тютюнник также отмечает, что потребности и способность к творческому труду развиваются у детей как минимум с 5 лет.

Как отмечает В.Н. Дружинин, для формирования креативности необходимо:

1) отсутствие регламентации предметной активности, точнее отсутствие образца регламентированного поведения;



2) наличие позитивного образца творческого поведения; создание условий для подражания творческому поведению и блокированию проявлений агрессивного и деструктивного поведения; социальное подкрепление творческого поведения.

Выделяются следующие качества, необходимые педагогу для работы с детьми по развитию творческих способностей: чуткость; чувствительность к переживаниям и потребностям других; способность к индивидуализации обучения; позитивная Я – концепция; интеллект выше среднего уровня; настойчивость и целеустремленность; творческое начало; профессиональная и эмоциональная зрелость; эмоциональная стабильность; - широкий круг интересов и умений; чувство юмора.

Степень реализации творческих импульсов ребенка во многом зависит от влияния родителей и других взрослых дома и в детском саду. Черты характера, способствующие творческой продуктивности, могут быть обнаружены достаточно рано. Психологу, работающему с детьми, очень важно обратить внимание родителей на их развитие. Результаты развития творческих способностей ребенка могут быть наилучшими, когда семья и детский сад работают в тесном контакте [2, с. 74].

Список литературы:

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. – М.: Педагогика, 1982. – 134 с.
2. Галич Т.Н. Технологии работы с одаренными детьми. – Наб. Челны: Капитал, 2017. – 110 с.

**Халикова А.Р.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: старший преподаватель Макарова О.А.

### **Исследовательская деятельность в дошкольном возрасте**

Чтобы понять значение развития познавательной деятельности у дошкольников важно отталкиваться от особенностей их психологического развития на данном этапе жизни.

Изучение различных педагогических и психологических взглядов, изложенных в современной литературе, способствовало выделению наиболее характерных особенностей психологического развития детей дошкольного возраста.

Как правило, в дошкольном детстве выделяют три его составляющие: младший дошкольный возраст (от трех до четырех лет); средний дошкольный возраст (от четырех до пяти лет); старший дошкольный возраст (от пяти до семи лет) [4].

В период дошкольного детства идут очень важные процессы, которые коренным образом преобразуют нервную систему. В этот период совершенствуется высшая нервная деятельность ребенка, существенно увеличивается рост и вес ребенка, а также размер мозга. Все эти процессы непременно закладывают фундамент для дальнейшего психического становления и развития человека и способствуют овладению новыми видами деятельности, необходимыми для дальнейшей полноценной жизни.

В этот период активно формируется иерархия потребностей и мотивов ребенка, определяются нравственные основы его поведения, формируются начальные проявления самооценки. На этом этапе ребенок усваивает нормы поведения, примеряет на себе различные формы и модели общения. Свое поведение ребенок все больше подчиняет нормам и правилам. Ребенок уже в состоянии оценивать критически не только поступки взрослых и других детей, но уже может дать оценку своему поведению и своим поступкам. Он начинает ясно осознавать, что он – индивидуальность [2]. У дошкольника появляется потребность включиться во взрослую жизнь, активно в ней участвовать. Очень многое из взрослой жизни ребенку пока недоступно, но стремление к ней настолько велико, что он моделирует взрослую жизнь посредством игры. В раннем детстве ребенку нужно, чтобы кто-то был рядом, кто-то, кто бы мог контролировать его поведение. Затем в дошкольном возрасте у него появляется высокая потребность в самостоятельности и, как следствие, оставшись один, он ведет себя более открыто и естественно.

Таким образом, дошкольное детство представляет собой один из самых важных этапов жизни ребенка, который в значительной мере определяет его последующее развитие.

Нередко данный период развития ребенка определяют, как начальный этап формирования личности.

В момент перехода от раннего детства к дошкольному преобразуются и изменяются способы и формы взаимодействия ребенка и взрослого. Ребенок активно и живо интересуется происходящим вокруг, именно поэтому очень часто дошкольников называют исследователями. Это объясняется тем, что дошкольникам свойственно наглядно-действенное, а также наглядно-образное мышление [1].

Согласно ФГОС ребенок по окончании дошкольного возраста должен подойти к следующим целевым ориентирам: проявление любознательности; активная заинтересованность причинно-следственными связями (кто, как, куда, зачем); стремление задавать вопросы; попытки проявления творческого подхода к самостоятельному объяснению того или иного явления; умение наблюдать, экспериментировать [5].

Именно экспериментирование, как никакой другой метод, соответствует возрастным особенностям дошкольника. В процессе дошкольного образования учебное экспериментирование позволяет ребенку смоделировать в своем представлении картину мира, которая будет целиком основываться на собственных наблюдениях, приобретенном опыте, самостоятельном или с помощью взрослых установлении взаимозависимостей, закономерностей и т.д. [3]. Исследовательская и экспериментальная виды деятельности способствуют формированию у ребенка интереса к исследованию природы, стимулируют развитие мыслительных процессов (анализ, синтез, классификация, обобщение и др.), познавательную активность и любознательность ребенка, существенно активизируют восприятие учебного материала по заданным аспектам исследования объекта.

Выделим содержание некоторых объектов исследовательской деятельности ребенка в дошкольном детстве: мир предметов и вещей: посуда, одежда, мебель, игрушки; человек: глаза, ноги, руки, уши; животные: названия животных, звуки животных, где живут, чем питаются; природа вокруг: времена года, снег, дождь, день, ночь; геометрические фигуры: круг, квадрат; цвета: красный, синий, желтый, зеленый; свойства предметов: твердый, мягкий, тяжелый, легкий и т.д. [6].

В процессе исследования происходит расширение памяти ребенка, формируются причинно-следственные связи, активно осуществляются процессы классификации, сравнения. В этот период активно развивается речь ребенка, поскольку возникает потребность сообщить миру об увиденном.

Обобщая результаты проведенного исследования можно сделать следующие основные выводы. Этап дошкольного детства это весьма сложный и ответственный период становления психического развития ребенка. Следовательно, педагог на этапе дошкольного

детства должен заботиться о том, чтобы у ребенка формировалось эмоционально-личностное отношение к окружающему миру и познавательный интерес к играм. В процессе исследовательской деятельности воспитатель может создавать условия для формирования коммуникативных навыков ребят.

Таким образом, правильно организованная исследовательская работа в дошкольном возрасте оказывает большое влияние на развитие личности и психики ребенка. Происходит совершенствование всех личностных сфер, преобразование межличностных отношений в среде сверстников, что оказывается бесценным на данном возрастном этапе.

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для вузов по специальностям «Психология», «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и психология»: рек. УМО вузов РФ. – 5-е изд. – М.: Академический Проект: Альма Матер, 2005. – 702 с.

2. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для педагогических вузов / под ред. М.В. Гамезо. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

3. Гейци Э.Д. Диагностика детей дошкольного возраста. Учебное пособие для студентов педагогических вузов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика детей». – Н.: Издательство 000 «БОРА – ПРЕСС», 2006. – 506с.

4. Психология дошкольника: хрестоматия: учебное пособие для средних педагогических учебных заведений / сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2000. – 408 с.

5. Психология здоровья дошкольника: учебное пособие / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2010. – 413 с.

6. Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.

## **Шайхин А.Р.**

Институт социально-философских наук и массовых коммуникаций  
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. филос. наук, доцент Токранов А.В.

### **Школьные медиа-проекты как форма работы с одаренными детьми**

В настоящее время существует ряд образовательных организаций общего среднего образования, направленных на работу со специализированной категорией «одаренных детей». Школа в любом случае должна развивать способности каждого ребенка, но в рамках «обычных» общеобразовательных школ зачастую невозможна углубленная работа с детьми, имеющими особые достижения в различных сферах. Но даже в специализированных школах для одаренных детей необходимо использовать различные формы работы для полноценного развития того потенциала, который имеется у этих детей.

Одна из форм работы с одаренными детьми – школьные медиа-проекты. Необходимо пояснить, что мы называем «медиа-проектами». В контексте данной статьи речь идет о проектах, направленных на создание медиа-ресурсов в виде средств массовой информации как печатных, так и электронных, хотя в содержание данного понятия в первую очередь должны входить именно электронные средства коммуникации и передачи массовой информации.

Традиционные виды СМИ – печатная газета, журнал, радио и телевидение – претерпевают серьезные изменения. Вместе с ними меняются и такие формы школьной работы, как выпуск школьной газеты, ведение школьных радиопередач, школьное телевидение. Уже начиная с 2000-х гг. в некоторых образовательных организациях появились официальные сайты, а вместе с ними и web-сайты, созданные непосредственно учащимися. В наше время активно развиваются школьные сообщества в социальных сетях. Они представляют собой интересный объект для социологического исследования.

Упомянутые выше «медиа-проекты» могут быть использованы в качестве организации работы с одаренными детьми, имеющими интерес к сфере журналистики и медиа. Поставив перед собой цель исследовать особенности такой формы работы, мы изучили опыт двух образовательных организаций Республики Татарстан: МАОУ «Лицей-интернат №2» Московского района г. Казани и ГАОУ «Гуманитарная гимназия-интернат для одаренных детей» Республики Татарстан (с. Актаныш).

Среди школьных ученических проектов, реализуемых в Лицее-интернате №2, мы выделили сайт «Жиһан», размещенный по адресу <http://cihan.tatar>. Данный сайт был запущен в 2015 году учениками лицея под руководством преподавателя татарского языка и

литературы. Данный web-сайт не является школьным сайтом; это конкретный вид социально-направленного медиа, где размещается так называемый «позитивный» контент в виде мотивирующих, обучающих и развивающих статей, видео и картинок. Существуют рубрики «Сэнгать» (Искусство), «Игелек» (Добро), «Дөнья» (Мир). Часть материалов готовится самими авторами сайта, другая часть – переводы с различных ресурсов. Кроме этого, ведется рубрика видеоматериалов «Кыскача эйткәндә» («Короче говоря»), созданная силами самих авторов – учеников. Здесь важно отметить, что это полностью татароязычный ресурс.

Мы видим, что лицейский проект работает именно как ученический проект, преподаватель-наставник дает общие указания, помогает решать определенные проблемы. Есть ли результат от такой формы работы? Так как проект сравнительно новый, судить о долгосрочных результатах нельзя. Оценка результативности работы в данном случае зависит от целей, поставленных наставником перед проектом.

В гуманитарной гимназии-интернат для одаренных детей с 2012 года выпускается школьная газета «Ак жилкән». Она выпускается с месячной периодичностью, количество полос в разные периоды существования варьировалась от 2 до 8. Средний тираж – 100 шт. Данный проект интересен тем, что практически все этапы создания газетного номера совершаются именно учащимися: главный редактор, верстальщик, корректоры, офис-менеджеры – дети. Газета издается на татарском, существует приложение на английском языке (общий проект со школой-партнером в Индонезии). Работу наставника ведет «литературный консультант» или шеф-редактор. Дирекцией выделено помещение и оборудование для редакции. По сути, в данной школе работает полноценная модель редакции «взрослого СМИ». Успешность данной формы работы подтверждается, во-первых, наградами на Всероссийских конкурсах и фестивалях, во-вторых, выпускниками школы – экс-журналистами газеты, которые нашли себя в медиасфере. Таким образом, мы видим, что у медиа-проекта есть вполне конкретная профориентационная отдача.

Подводя итоги, хочется отметить следующие моменты:

1. Школьные медиа-проекты могут быть направлены на создание как традиционных, так и современных видов СМИ.
2. При использовании такой формы работы педагог играет роль некоего наставника и «продюсера», но никак не роль автора и создателя контента.
3. Такая форма работы может иметь как долгосрочную, так и краткосрочную результативность.
4. Зачастую организация таких проектов может требовать определенные финансовые расходы, что ограничивает возможность повсеместного распространения такого опыта.

Список литературы:

1. Гузева Н.Ю., Тарасова А., Файн Т.А., Технологии сопровождения одарённых и талантливых детей / монография. – Биробиджан: ИПКПР, 2015. – 88 с.
2. Логинова Е.А. Особенности работы с одарёнными детьми в гимназии // Инновации в системе непрерывного образования: Межвузовский сборник научных статей. Министерство образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет, международный факультет / Под ред. И.В. Резанович. – Челябинск, 2003. – С. 105-109.
3. Соловьева О.И. Школьная газета как корпоративное издание // Информационное поле современной России: практики и эффекты: сборник статей XI международной научно-практической конференции. — Казан: Изд-во КФУ, 2014. – С. 508-515.

## **Раздел V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**Батурина Ю.В.**

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Телина И.А.

### **Особенности управления конфликтными ситуациями среди подростков в общеобразовательном учреждении**

В современном обществе проблема конфликтов достаточно актуальна, ибо они являются проявлением открытого противоборства, столкновения двух и более участников социального взаимодействия, причины которого кроются подчас в несовместимости потребностей, интересов и ценностей. Понимание объективно-субъективного характера причин конфликтов является весьма полезным в определении аспектов и способов их предупреждения, выработке оптимальных стратегий поведения людей в типичных конфликтах. К числу объективных причин конфликта можно отнести те обстоятельства социального взаимодействия людей, которые привели к столкновению их интересов, мнений, установок.

Современным школьникам подросткового возраста весьма сложно адекватно реагировать на сложные жизненные ситуации, поэтому они чаще всего предпочитают деструктивные способы урегулирования разногласий и споров, что приводит к формированию определенного стиля конфликтного поведения. Такое положение усугубляется и пропагандой в СМИ агрессивного стиля общения, достижения цели по принципу «иди и возьми».

Как отмечает И.А. Телина, «несмотря на достаточную освещенность теоретических аспектов социально-педагогической работы с указанной категорией школьников, слабо изучены особенности учета межличностных отношений подростков с девиантным поведением в коллективе и организации эффективной воспитательной работы с ними» [8, с. 103].

На основании выше сказанного мы провели исследование по определению взаимосвязи личностных качеств подростков и стратегий их поведения в конфликте. Оно было проведено на базе МБОУ «СОШ №6» г.о. Орехово-Зуево Московской области. В исследовании приняли участие 20 учащихся 7 «А» класса в возрасте 13-14 лет. Основной целью диагностики явилось выявление личностных качеств и стратегий поведения подростков как определяющих факторов возникновения конфликтов.

Во время исследования нами было использовано несколько методик, в частности:



- личностный опросник Г.Айзенка (позволяет выявить тип темперамента личности с помощью двух шкал: «экстраверсия-интроверсия» и «нейротизм-стабильность»), оценить направленность личности на внутренний или внешний мир, выявить уровень эмоциональной тревожности (напряженности);

- методика оценки способов реагирования на конфликтные ситуации К.Томаса и Р.Киллмена (предназначена для определения наиболее характерного для человека стиля разрешения конфликтов);

- методика диагностики уровня агрессии А.Басса и А.Дарки;

- социометрия (метод опроса для выявления межличностных отношений путем фиксации взаимных чувств симпатии и неприязни среди членов группы (в учебном коллективе); в основе лежат критерии, формулируемые в виде вопросов, ответы на них и служат основанием для установления структуры взаимоотношений, посредством чего выявляется сплоченность группы, а также учащиеся, имеющие социальные роли «лидера» и «отверженного»);

- наблюдение за поведением учащихся на уроках и переменах;

- беседа с учителями-предметниками, классным руководителем об особенностях межличностных отношений учащихся.

Использование комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих диагностических методик для изучения личностных качеств подростков и стратегий поведения в конфликте позволил получить нам следующие результаты.

В классе у учащихся преобладает экстраверсия – 84,3%, интроверсия – 15,7%, эмоциональная устойчивость – 88,6%, эмоциональная неустойчивость – 11,4%, шкала лжи занимает незначительное место в проведенном исследовании – 3,8%.

Доминирующими стратегиями поведения в конфликте среди испытуемых являются соперничество, сотрудничество и компромисс, в то же время наблюдаются такие стратегии, как избегание и приспособление.

На основании результатов диагностики по методике «Опросник Басса-Дарки», выявлены несколько преобладающих показателей у участников: физическая агрессия (2%), вербальная агрессия (42%).

Обработка результатов проведения социометрической методики свидетельствует о том, что большинство учащихся имеют благоприятный статус в классном коллективе (63,4%). Средний уровень благополучия (21,8%) взаимоотношений означает благополучие большинства детей группы в системе межличностных отношений, их удовлетворенность в общении, признании сверстниками. Среди учащихся были выявлены дети с критически низким уровнем благополучия – «непопулярные» (14,8%). Это оказались подростки с ярко

выраженными девиациями поведения (курение, нарушение школьной дисциплины, пропуски учебных занятий без уважительных причин, неуважительное отношение к учителям и одноклассникам). В классном коллективе существует ярко выраженная разобщенность на отдельные группировки по половому признаку. Мотивом выбора для общения девочками или мальчиками одноклассников своего пола являются дружеские отношения, желание общаться, проявление интереса к совместной деятельности с выбираемым одноклассником.

Результаты, полученные нами в ходе наблюдения за поведением учащихся на уроках и переменах, бесед с учителями-предметниками и классным руководителем подтвердились итогами диагностических методик, а именно: в коллективе учащихся периодически возникает напряженная эмоциональная обстановка, приводящая к конфликтам в системе не только «ученик-ученик», но и «ученик-учитель». Во многом это связано с отсутствием взаимопонимания с некоторыми учителями-предметниками, их попустительским или чрезмерно авторитарным стилем взаимодействия с детьми; неумением учащихся принимать чужую точку зрения, бесконфликтно отстаивать свою позицию; нетерпимостью к критике со стороны взрослого и сверстника; возрастная несдержанность и импульсивность.

Полученные результаты диагностического исследования послужили основой для разработки нами программы профилактики и управления конфликтными ситуациями среди подростков. Содержание программы реализуется по нескольким ключевым направлениям:

1. Групповая работа с учащимися при взаимодействии социального педагога, педагога-психолога и классного руководителя: серия классных часов «Мир вокруг меня»; психологический тренинг «Приручи свой гнев»; этические беседы «Поговорим о дружбе», «Учитесь владеть собой», «Волшебное слово», «Я глазами других»; упражнения по формированию навыков конструктивного решения конфликта; деловая игра «Потерпевшие кораблекрушение»; сюжетные игры и др.

2. Индивидуальная работа с учащимися при взаимодействии социального педагога и педагога-психолога: консультирование; использование психокоррекционных и психотерапевтических приемов и др.

3. Повышение квалификации учителей по проблеме профилактики и управления конфликтными ситуациями среди подростков: тематические педагогические советы; выступления педагога-психолога на методическом объединении учителей; проведение психологических тренингов и упражнений по формированию навыков конструктивного решения конфликта; создание аннотированного списка литературы по рассматриваемой проблеме; разработка методических рекомендаций для учителей; участие в вебинарах и др.

4. Психолого-педагогическое просвещение родителей: выступление социального педагога и педагога-психолога на родительском собрании; проведение цикла

просветительских бесед; привлечение к участию в решении рассматриваемой проблемы клуба родителей «Я и мой ребенок»; проведение психологических тренингов и упражнений по формированию навыков конструктивного решения конфликта; разработка буклетов и информационных материалов по проблеме предотвращения конфликтов; индивидуальное консультирование родителей и др.

Список литературы:

1. Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С.В. Брыкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – 2011. – №4. – С. 37-39.

2. Горбунова О.С. Особенности самооценки подростков в межличностных конфликтах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S1. – С. 226–230. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2015/75046.htm>.

3. Телина И.А. Социальный педагог в школе: учебное пособие / И.А. Телина. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2013. – 265 с.

4. Телина И.А. Коррекция межличностных отношений подростков девиантного поведения в коллективе // Материалы Международной научно-практической конференции «Современные формы, методы и технологии в педагогике и психологии» (30 сентября 2017 г, г. Уфа). – Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2017. – С. 102-104.

**Булатова Ф.Ф.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Савина Н.Н.

### **Психолого-педагогические основы развития интеллектуально-творческого потенциала у старшеклассников**

В настоящее время среди воспитательных задач школы особое значение имеет развитие интеллектуально-творческого потенциала старшеклассников. Отечественные и зарубежные ученые понимают суть интеллектуально-творческого потенциала личности по-разному:

- одаренность – качественное своеобразие сочетания способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Теплов, В.Д. Шадриков и др.);

- генетически обусловленный синтез способностей, развивающихся в соответствующей деятельности (Л.С. Выготский);

- структурированный ресурс определенной мощности, источник возможного действия (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев);

- механизм самоопределения, социальной адаптации и самоактуализации личности (С.Л. Рубинштейн) и т.д. [8, с. 186].

Анализ приведенных определений понятия «интеллектуально-творческий потенциал» позволил нам рассматривать его как *структурированную совокупность творческих способностей, умственных сил и потенциальных возможностей человека, успешное применение которых способствует развитию личности и появлению нового и ценного для общества продукта интеллектуальной и творческой деятельности.*

В настоящее время важным является найти ответы на следующие вопросы:

1) насколько уровень интеллектуально-творческого потенциала личности определяется ее генотипом;

2) какова возрастная динамика развития интеллектуально-творческого потенциала;

3) существуют ли индивидуальные особенности развития интеллектуально-творческого потенциала личности и какова их типология;

4) какие из средовых факторов оказываются наиболее действенными в плане развития интеллектуально-творческого потенциала личности и т.д. [7, с. 234].

Развитие интеллектуально-творческого потенциала старшеклассников тесно связано с развитием их когнитивной сферы, поэтому было бы целесообразнее сначала рассмотреть особенности её развития.

Юношеский возраст характеризуется прогрессирующим развитием теоретического мышления. Старшеклассники склонны к ведению споров об отвлеченных предметах, обсуждению философских проблем. Одной из особенностей старших школьников является сочетание широты интеллектуальных интересов с отсутствием систематизированности их взглядов и подходов, адекватной оценки своих возможностей. Развитие творческих способностей тесно связано с развитием интеллекта. Важнейшим интеллектуальным компонентом творчества считают преобладание дивергентного мышления, которое активно развивается в юношеском возрасте [5, с. 327-329].

Развитие познавательных процессов и особенно интеллекта у старшеклассников имеет две стороны – количественную (интеллектуальные задачи решаются учащимися значительно легче, быстрее и эффективнее) и качественную (сдвиги в структуре мыслительных процессов: важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает). Следует отметить, что в старших классах школы развитие познавательных процессов у детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные. Познавательные процессы старших школьников становятся более совершенными и гибкими, причем развитие средств познания очень часто опережает собственно личностное развитие детей [3].

Кажется, что осуществлять развитие интеллектуально-творческого потенциала старшеклассников намного легче и эффективнее, так как психические познавательные процессы учащихся находятся уже на пике своего развития. Однако для полноценного развития способностей старших школьников этого недостаточно. Для этого должны быть созданы необходимые условия.

Успешное воспитание учащихся обусловлено психолого-педагогическими условиями. И.А. Ницерницкая считает, что «одаренному ребенку нужен одаренный учитель». Это и есть главное педагогическое условие развития таланта и способностей учащихся в школе [10, с. 130]. По мнению А.А. Реан, «юношеское творчество гораздо полнее и ярче проявляется вне класса», поэтому одним из высших умений учителя является своевременное распознавание сферы творческой индивидуальности учащихся и стимулирование ее развития [5, с. 330]. Значимость педагога в воспитании учащихся подчеркивается и В.И. Андреевым: «Только творчески саморазвивающийся учитель может быть образцом и стимулом для творческого саморазвития своих учеников [2, с. 77]. Следовательно, учитель не только должен осуществлять свои воспитательные функции, но и сам активно развиваться, наращивать свои интеллектуальные и творческие способности и стимулировать учащихся к творческому развитию.

Если говорить о психологических факторах, то это в основном связано с особенностью развития когнитивной сферы учащегося, которая предполагает развитие индивидуального стиля умственной деятельности или стиля мышления. Стиль мышления старшеклассника определяется типом его нервной системы одновременно инертной и подвижной. Например, учащиеся с инертным типом нервной системы сталкиваются с большим количеством трудностей при быстром темпе преподавания. Это свидетельствует о необходимости индивидуального подхода к каждому ученику [5, с. 330].

В.И. Андреев представляет структурную модель творческих способностей личности старшеклассника, которая включает в себя несколько крупных блоков: мотивационно-творческая активность и направленность, интеллектуально-логические способности, интеллектуально-эвристические способности, мировоззренческие свойства личности, нравственные качества, способности к самоуправлению личности в учебно-творческой деятельности, коммуникативно-творческие способности, эстетические качества, индивидуальные особенности [1, с. 73]. При этом он отмечает, что все эти качества способствуют успешной учебно-творческой деятельности старшеклассника.

Можно выделить несколько особенностей старшего школьного возраста, которые способствуют развитию интеллектуально-творческого потенциала личности. В первую очередь это связано с мотивационной сферой старшеклассников. В старшем школьном возрасте мотивы учебной деятельности сильно выражены. У ученика проявляется интерес к решению теоретических проблем, освоению методов научного исследования, самостоятельной поисковой деятельности по решению сложных задач. Мотивация имеет произвольный характер, «все чаще учащийся руководствуется сознательно поставленной целью, своими намерениями» [4, с. 284]. И.Ф. Харламов особо подчеркивает роль активности самой личности, ее творческо-преобразующей деятельности в собственном развитии [9, с. 49]. Другой особенностью учащихся юношеского возраста, как отмечает М.В. Матюхина, является наличие у них устойчивых интересов. Устойчивость интереса связана определяется глубиной, т.е. степенью связи интереса с основным содержанием и свойствами личности [6, с. 528].

Таким образом, интеллектуально-творческое развитие старшеклассника обусловлено следующими особенностями. В первую очередь это – возрастные особенности. Необходимо учитывать, что в юношеском возрасте школьники характеризуются довольно высокой степенью развития умственных способностей, процесс развития которых делает наращивание интеллектуально-творческого потенциала личности старшеклассника более эффективным. Особое значение имеет не только активность ученика, но также инициатива

самого воспитателя (учителя), который управляет процессом воспитания и стимулирует учащихся к активному творческому развитию в учебно-воспитательной работе.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 236 с.
2. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Андреева Ж.И. Теоретические основы проблемы интеллектуально-творческого развития школьников. – [Электронный ресурс]. URL: <http://psihdocs.ru> (дата обращения: 20.11.17).
4. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984 – 256 с.
5. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2002. – 656 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.
7. Савенков А.И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности // Вестник ТГУ. – 2009. – № 7. – С. 234-237. Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-factory-razvitiya-intellektualno-tvorcheskogo-potentsiala-lichnosti> (дата обращения: 20.11.2017).
8. Синицина И.А., Маджуга А.Г. Научные основы проектирования векторно-контекстуальной модели интеллектуально-творческого потенциала личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-osnovy-proektirovaniya-vektorno-kontekstualnoy-modeli-intellektualno-tvorcheskogo-potentsiala-lichnosti> (дата обращения: 12.08.2017).
9. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
10. Интеллектуальный и творческий потенциал талантливой молодежи: проблема становления и развития от школы к вузу. Сборник тезисов докладов (статей) / Под ред. Е.В. Мартыненко. – М.: РУДН, 2016. – 202 с.

**Галлямова Н.Н.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Бисерова Г.К.

### **Коэффициент интеллекта (IQ) как показатель конкурентоспособности студентов педагогических специальностей в учебной деятельности**

Знать свой коэффициент интеллекта (IQ) считается важным для современного человека. Десятки тестов и методик дают возможность нам узнать о своих способностях. Однако в последнее время IQ-тесты подвергаются жестокой критике как программирующие человека и не оказывающие положительного влияния на него. Многие исследователи констатируют, что эти тесты предвзяты и призваны дискредитировать обучающихся с низким социально-экономическим статусом (СЭС).

Утверждение, что IQ-тесты предвзяты по отношению к студентам с низким СЭС весьма спорно. Групповые различия в IQ действительно есть, однако сам интеллект является не только статистическим показателем академических достижений, но и самым важным их источником.

Специфика IQ заключается в том, что он не является неизменной величиной и более склонен меняться, чем оставаться на одном уровне в течение всей жизни человека. На изменения коэффициента интеллекта влияет социум, но в большей степени – обучение в вузе: чем больше знаний и опыта мы приобретаем, тем выше становится наш потенциальный интеллект.

С тридцатых годов XX века ученые предпринимали попытки определить уровень развития интеллекта. Решением проблемы изучения и измерения уровня развития интеллекта на протяжении всего XX века занимались такие ученые, как В.Штерн, Р.Стенберг, А.Бине, Ж.Пиаже, Ч.Спирмен, Г.Айзенк, Дж. Гилфорд, Д.Векслер и др. Определить, что такое айкью человека, какие показатели нужно учитывать, – все это было объектом изучения.

Французский психолог Альфред Бине вместе со своим коллегой Теодором Саймоном в 1905 в процессе работы с умственно отсталой молодежью разработал методику измерения психологического возраста молодых людей, который в случае с их подопечными отличался от биологического возраста [2, с. 146].

В 1912 немецкий психолог Уильям Штерн разработал методику определения отношения интеллектуального возраста к биологическому. Изучая интеллект ученые определили взаимосвязь между процессами, происходящими в головном мозге человека, и его ответными реакциями на них; выявили зависимость когнитивных способностей от размера и веса головного мозга; сопоставили уровни интеллекта родителей и их детей.



Кроме этого, была определена взаимообусловленность уровня развития интеллекта человека и его социального положения, а так же зависимость развития интеллекта от возраста индивида.

В настоящее время самым известным тестом для определения уровня развития интеллекта является тест Г.Айзенка. Он предназначен для оценки уровня развития интеллектуальных способностей, определения, в какой мере испытуемый обладает нестандартным мышлением. Г.Айзенк предлагает исследовать людей от 18 до 50 лет, имеющих образование не ниже среднего. Причем данная методика в основном определяет способность человека решать логические задачи [1].

Средний уровень IQ обычно колеблется от 100 до 120 баллов. Если после прохождения теста, набирается больше 130 баллов, то этот показатель свидетельствует о высоком уровне развития интеллекта. А если результат меньше 80 баллов – то это говорит об умственной отсталости человека.

Для определения уровня развития интеллекта нами были выбраны студенты факультета «Экономики и управления» ЕИ К(П)ФУ, в количестве двадцати пяти человек.

Исследуемым были предложены 40 вопросов, на решение которых отводилось 30 минут, а затем проводилась оценка результатов. Данные, полученные по окончании исследования, представлены в Таблице 1 и на Рис. 1.

Оценка уровня развития интеллекта:

От 80 до 100 – минимальный уровень.

От 100-120 – средний уровень.

От 130- высокий уровень.

Таблица 1

Показатели процентного соотношения уровней IQ

| Уровень IQ       | Низкий | Средний | Высокий |
|------------------|--------|---------|---------|
| Опрошенные, чел. | 4      | 16      | 5       |
| Проценты (%)     | 15     | 75      | 10      |

Данные представленные в Табл. 1, позволяют сделать вывод о том, что 16 человек (75%) набрали от 100 до 120 баллов, что свидетельствует о наличии у них среднего уровня интеллекта. Пять студентов (10%) показали высокий уровень IQ, набрав свыше 120 баллов и четыре студента (15%) набрали от 80 до 100 баллов, что соответствует низкому уровню развития интеллекта (Рис. 1).



Рис.1 Уровни развития IQ у студентов (в %)

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что большинство респондентов имеют средний уровень развития интеллекта и лишь незначительная их часть имеет низкий и высокий уровни IQ. Эти данные, как отмечалось выше, не статичны. IQ является относительным показателем, отражающим уровень выполнения конкретного теста интеллекта. Этот тест не может служить окончательным показателем интеллектуальных способностей. Тесты интеллекта не могут выявить уровни сформированности эрудиции личности. Они могут выявить её способности мыслить, причем преимущественно определённым образом. При этом определяется более развитый вид мышления данного человека: логическое, образное, математическое, вербальное. По тому, какой вид мышления менее развит, можно определить желательное развитие умственных способностей. Интеллект может развиваться по мере получения образования, следовательно, какой-то определенный тип образования может развивать какой-то определенный аспект интеллекта. Таким образом, можно развить подвижный интеллект, если образовательная программа будет уделять достаточно внимания упорядочению и использованию получаемых студентами знаний.

Полученные нами данные, не являются окончательными, дающими оценку личности студента. Мыслительные процессы очень сложны и результаты применения отдельно взятого теста не могут дать достаточного материала для их объективной оценки.

Список литературы:

1. Айзенк Г., Кэмин Л. Природа интеллекта — битва за разум: Как формируются умственные способности = Intelligence: the battle for the mind. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 352 с.
2. Сборник психологических тестов: пособие. Часть II / Сост. Е.Е. Миронова. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.

**Гусева А.А.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет».  
Научный руководитель: ассистент Асхадуллина Н.Н.

**Формирование у будущего педагога дошкольного образования профессиональных способностей к преодолению психолого-педагогических барьеров инновационной деятельности как актуальная проблема педагогического образования**

В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения особое значение в подготовке будущего педагога уделяется вопросам формирования у него навыков профессионального самоопределения, разработке индивидуальной профессиональной траектории саморазвития с возможностью проектирования новых моделей преодоления психолого-педагогических барьеров в реализации педагогических новшеств [3, с. 27]. Обусловлено это тем, что современные стандарты ориентированы на достижение эффективных результатов педагогического взаимодействия с субъектами образовательной среды в виде продуктов интеллектуальной деятельности.

Установлено, что продуктом интеллектуальной деятельности является плод умственного и творческого труда, результат рациональных логических умозаключений педагога, отличных от традиционных. Особое место при этом отводится мотивационной составляющей профессионального саморазвития будущего педагога в процессе решения педагогических задач, достижению им вершин профессионализма и самореализации в условиях инновационного развития образования [2].

Применительно к деятельности педагога целесообразно обратить особое внимание на проблему преодоления педагогом психолого-педагогических барьеров в создании продуктов интеллектуальной деятельности – педагогических новшеств, и их реализации в учебно-воспитательном процессе образовательной организации. Известно, что психолого-педагогические барьеры являются одним из значимых факторов, оказывающих негативное влияние на результаты инновационной деятельности педагога и снижающих эффективность взаимодействия субъектов инновационной образовательной среды. Но при этом исследователи обращают внимание и на тот факт, что для кого-то эти барьеры являются мотивом к профессионально-личностному росту.

Рассматривая функции психолого-педагогических барьеров в процессе профессионального становления и трудовой деятельности учителя, З.И. Мустафаева и Л.А. Белокурова отмечают как их негативную, так и позитивную направленность. В качестве общей функции барьеров они указывают на их развивающий потенциал: процесс

преодоления профессионально-педагогических барьеров способствует личностному и профессиональному росту, развитию творческого мышления. По их мнению, педагог не должен избегать барьеры в своей деятельности, не ограждать от них учащихся, а учиться сам и учить детей преодолевать их и, тем самым, развиваться [5, с. 52].

Анализируя понятие «барьер» в контексте деятельностного развития, Р.Х. Шакуров утверждает, что именно барьеры, мешающие удовлетворению потребностей, дают импульс к движению деятельности, обуславливают содержание и смену ее фаз [9, с. 159].

Преодоление педагогом психолого-педагогических барьеров в процессе освоения и внедрения новшеств в образовательную среду детского сада мы рассматриваем как одну из содержательных характеристик стиля инновационной педагогической деятельности в решении профессиональных задач развития образования.

В процессе изучения научной литературы о проблеме психолого-педагогических барьеров в инновационной деятельности педагога установлено, что эти барьеры исследователи разделяют на следующие группы:

1) педагогические (профессиональные): отсутствует стремление к высоким результатам своего труда; отсутствует способность к сотворчеству; нет интереса к внедрению новых педагогических технологий;

2) психологические: отсутствует стремление к самосовершенствованию; нет интереса к педагогической инноватике как мотива личностно-профессионального роста;

3) социальные: невнимание общества к проблемам образования; уровень заработной платы педагога, не соответствующий уровню вложенных им усилий в создание продукта интеллектуальной деятельности; отсутствуют условия для профессионального роста [6].

Выяснено, что в процессе инновационной деятельности воспитатель детского сада, осознавая свое бессилие в решении задач инновационного развития дошкольного образования, зачастую опускает руки, фальсифицирует и имитирует новшества. Для выявления барьеров и стимулов, оказывающих воздействие на эффективность инновационной деятельности как составляющей профессиональной культуры педагогов дошкольного образования в 2016-2017 гг. было проведено анкетирование, в котором приняли участие 120 воспитателей детских садов г. Елабуги и г. Набережные Челны Республики Татарстан. По результатам опроса удалось выявить, что значительная часть респондентов (67%) указывают на то, что принятие педагогом решения о реализации новшеств в учебно-воспитательном процессе образовательной организации и есть большой шаг в преодолении психолого-педагогических барьеров и наращивании потенциала личностно-профессионального роста.

Воспитатели детских садов обращают внимание на следующие факторы, порождающие барьеры в освоении, разработке и внедрении новшеств в образовательный процесс: 18,2 % опрошенных ответили, что основным фактором, препятствующим инновационной педагогической деятельности, является слабая информированность о нововведениях в образовании; 15,9 % – отсутствие времени на личную жизнь и семью; 15,2% – отсутствие обоснованной стратегии инновационного развития ДОО; 13,6% – отсутствие необходимых теоретических знаний в области педагогической инноватики; 9,1% участников опроса отметили разногласия и конфликты в коллективе; 3% опрошенных имеют своё мнение (слишком много бумажной работы, отсутствие технической обеспеченности и др.); оставшиеся 2,5% педагогов ДОО считают, что препятствием служит отсутствие внешних стимулов, подталкивающих к инновационным начинаниям [3, с. 29]. Таким образом, на внедрение новшеств в образовательный процесс детского сада оказывают влияние факторы, порождающие многочисленные барьеры, которые способны оказать негативное воздействие на результаты инновационной деятельности педагога.

В психолого-педагогических исследованиях активно обсуждается проблема формирования профессиональной готовности педагога к преодолению психолого-педагогических барьеров как условия их профессионально-личностного развития. Рассмотрим мнения ряда ученых по данному вопросу. Так, Н.О. Садовникова обращает внимание на то, что особое значение для профессиональной деятельности и саморазвития педагога в новых условиях приобретает способность к постоянному самоопределению, построению себя как профессионала, проектированию новых траекторий профессионального развития и преодолению психологических барьеров этого процесса [6].

Н.А. Азарян отмечает, что одной из ведущих характеристик личности педагога выступает его профессиональная самореализация. Это качество является одним из приоритетных в профессиональной деятельности педагога, способствующим формированию у него ответственного отношения к результатам собственного труда. Самореализация связана со стремлением учителя к достижениям, с реализацией поставленных профессиональных целей. По мнению исследователя, основополагающими внутренними условиями самореализации выступают творческий потенциал учителя, готовность к самосовершенствованию, увлеченность своим делом, стремление к повышению качества и результативности своего труда [1, с. 76].

Рассматривая проблему повышения мотивации воспитателей к педагогической деятельности Т.Н. Садыкова, полагает, что при слабой мотивации к профессиональному саморазвитию, педагогическая карьера заходит в тупик – растущие профессиональные знания и навыки ведут не к мастерству, а к ремесленничеству, то есть качественному, но без

социально-ценностной мотивации, исполнению своих профессиональных обязанностей. Результатом этого является быстрое «профессиональное выгорание» педагога как один из видов рисков инновационной деятельности [4, с. 268; 7, с. 71].

Для решения проблемы профессионального выгорания педагога И.Р. Хузин предлагает обратить внимание администрации образовательной организации на выстраивание системной коллективной деятельности по повышению качества профессионального труда педагогов с учетом имеющихся барьеров стимулирования их мотивации к совершенствованию качества результатов своей деятельности, а также использовать превентивные меры для их предотвращения. Как превентивные меры он выделяет анализ деятельности педагога, выявление в его работе проблем и трудностей, беседы с педагогами, вовлечение более опытных и успешных педагогов в общий процесс повышения качества педагогической деятельности, организацию тренингов и методических дней, помощь воспитателю в профессиональной саморефлексии, психологическую поддержку педагога [8, с. 27].

Предложенные И.Р. Хузиным идеи о преодолении барьеров в инновационной деятельности, стимулирования, мотивации педагогов к совершенствованию качества результатов своей деятельности, определяют актуальность создания школы наставничества как эффективного условия профессиональной подготовки будущего педагога ДООУ к реализации трудовых действий и возможности обобщения передового педагогического опыта.

На наш взгляд, проблема преодоления психолого-педагогических барьеров актуальна и на этапе профессиональной подготовки будущего педагога к инновационной деятельности. В целях успешной адаптации «педагогов-новичков» к профессиональной деятельности и внедряемым в образовательную среду новшествам важно уделить внимание формированию у будущего педагога профессиональных способностей к преодолению психолого-педагогических барьеров инновационной деятельности.

Таким образом, формирование у будущего педагога дошкольного образования способности к преодолению психолого-педагогических барьеров в реализации новшеств является одним из необходимых условий минимизации рисков в инновационной деятельности и формирования мотивационной составляющей его профессиональной самореализации. Для успешного преодоления профессиональных и психологических барьеров будущему педагогу не следует придерживаться стереотипов обыденного сознания, мешающих эффективному внедрению новшеств как продуктов интеллектуальной и творческой деятельности. Необходимо осознанно воспринимать действительность, заниматься анализом ситуаций, сопоставлением фактов и выявлением противоречий. Если

будущие учителя будут активно участвовать в решении профессиональных проблем в нетипичных для образовательной среды ситуациях, оценивать новшества, проявлять потребность в инновационной деятельности, то их восприимчивость к новым идеям и разработкам повысится, а, следовательно, повысится и качество педагогических инноваций.

Список литературы:

1. Азарян Н.А. Самореализация личности в профессиональной деятельности: затруднения и пути их преодоления. – М.: Изд-во РАО, 2014. – 96 с.
2. Асхадуллина Н.Н. Стратегия инновационного развития педагогического образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №3. URL: <http://www.scienceeducation.ru/article/view?id=24625> (дата обращения: 29.11.2017).
3. Асхадуллина Н.Н., Гусева А.А. Барьеры и стимулы инновационной деятельности педагога дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №56 (4). – С. 26-32.
4. Асхадуллина Н.Н. Мотивационная готовность учителей к инновационной деятельности как условие снижения рисков в процессе внедрения педагогических новшеств // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4-2 (111). – С. 267-270.
5. Мустафаева З.И., Белокурова Л.А. Проблемы подготовки будущих воспитателей в условиях высшей школы // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XI междунар. научно-практической конф., № 9 (11). – М.: Изд-во «МЦНО», 2017. – С. 49-55.
6. Садовникова Н.О. Преодоление педагогами барьеров профессионального развития: деятельностный подход // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15193> (дата обращения: 21.11.2017).
7. Садыкова Т.Н. Проблема повышения мотивации воспитателей к педагогической деятельности в целях улучшения работы дошкольного образовательного учреждения в условиях новых ФГОС // Челябинский гуманитарий. – 2014. – № 4 (29). – С. 69-73.
8. Хузин И.Р. Пути преодоления барьеров стимулирования мотивации совершенствования качества педагогической деятельности преподавателя профессиональной образовательной организации // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 24-28.
9. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. – 1962. – №1. – С. 156-165.

**Дмитриева Т.В.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Афонина Е.А.

**Зависимость качества учебного процесса  
от типа высшей нервной деятельности студентов**

Личность человека неповторима. Все, без исключения, имеют отличия в особенностях своего поведения: одни подвижны, энергичны, другие неторопливы, безмятежны, невозмутимы, кто-то замкнут, скрытен. Одним из составляющих личности учащегося, определяющим успеваемость, является тип высшей нервной деятельности (ВНД) – совокупность врожденных и приобретенных свойств нервной системы, определяющих характер взаимодействия организма с окружающей средой и находящих свое отражение во всех функциях организма [5]. Поэтому целью нашего исследования явилось выявление зависимости качества учебного процесса от типа высшей нервной деятельности студентов.

В соответствии с учением И.П. Павлова, персональные черты поведения находятся в зависимости от индивидуальных различий в деятельности нервной системы. В основе классификации типов нервной системы лежит: 1) сила процессов возбуждения и торможения; 2) уравновешенность процессов возбуждения и торможения; 3) подвижность (сменяемость) процессов возбуждения и торможения.

И.П. Павлов выделил четыре основных типа нервной системы. Слабый тип. Представители данного типа нервной системы не могут выдерживать сильные, длительные и концентрированные раздражители. Процессы торможения и возбуждения у них слабы. При действии сильных раздражителей у них задерживается выработка условных рефлексов. Наряду с этим у представителей слабого типа нервной системы отмечается высокая чувствительность (т.е. низкий порог) на действия раздражителей. В соответствии с учением о темпераментах они – меланхолики.

Сильный неуравновешенный тип. Отличаясь сильной нервной системой, он характеризуется неуравновешенностью основных нервных процессов – преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения. В соответствии с учением о темпераментах представители данного типа нервной системы – холерики.

Сильный уравновешенный подвижный тип. Процессы торможения и возбуждения у представителей данного типа нервной системы сильны и уравновешены, но быстрота, подвижность их, быстрая сменяемость нервных процессов ведут к относительной неустойчивости нервных связей. В соответствии с учением о темпераментах это – сангвиники.



Сильный уравновешенный инертный тип. Сильные и уравновешенные нервные процессы у представителей данного типа нервной системы отличаются малой подвижностью. Они внешне всегда спокойны, ровны, трудно возбудимы. В соответствии с учением о темпераментах это – флегматики [3].

Тип высшей нервной деятельности является врожденным свойством нервной системы. Темперамент и есть проявление типа высшей нервной деятельности в работе и действиях человека. Он представляет собой врожденную совокупность психофизиологических особенностей, связанных с возбудимостью центральной нервной системы.

Согласно С.И. Ожегову, темперамент — это «совокупность индивидуальных психических свойств человека, характеризующих степень его возбудимости и проявляющихся в его возвышении к окружающей действительности, в силе чувств, поведении» [2, с. 793].

Б.М. Теплов дает следующее определение темперамента: «Темпераментом называется характерная для данного человека совокупность психических особенностей, связанных с эмоциональной возбудимостью, т.е. быстротой возникновения чувств» [6].

Темперамент выявляется вскоре после появления ребенка на свет, на протяжении первого года его существования и, несмотря на то, что чистых типов темперамента не бывает, все же один из них имеет преимущество.

Сангвиники и холерики бодры, веселы, общительны, активны в учебной деятельности, почти не бывают усталыми, вялыми или расслабленными. Они не испытывают какого-либо напряжения при усвоении нового материала, легко запоминают большой объем информации, быстро отвечают на вопросы и выполняют задания. Они воспринимаются как непослушные, неуправляемые, слишком свободолюбивые. Не любят проверять выполненную работу на ошибки. Кроме этого, они не любят анализировать, классифицировать, планировать, делать выводы, а эти умения очень важны в учебе. Но самая существенная проблема – отсутствие самоконтроля, усидчивости и недостаток концентрации внимания. Эти качества у них необходимо развивать.

Флегматики и меланхолики ведут себя на занятиях спокойно и сдержанно, они послушны и любознательны. Их аккуратность и прилежание доходят до педантизма и перфекционизма. Проверка знаний в школе обычно осуществляется в письменном виде, а такие задания легче выполнять меланхоликам и флегматикам. Им труднее, нежели холерикам и сангвиникам усваивать новый учебный материал, но усидчивость и трудолюбие приводят к тому, что они становятся отличниками [4].

Поэтому в современной системе образования успешными должны быть те обучающиеся, чей темперамент преимущественно флегматический или меланхолический. Мы решили это проверить, проведя собственное исследование.

В исследовании был использован тест для определения темперамента Г.Ю. Айзенка. Опрос был осуществлен среди студентов II и III курсов факультета математики и естественных наук биологического отделения ЕИ КФУ. Всего был опрошен 51 человек, из которых 20 человек являются студентами II курса и 31 человек – студенты III курса.

Кроме теста по определению темперамента Г.Ю. Айзенка, необходимо было ответить на 2 вопроса: оценить свою успеваемость по пятибалльной шкале и отношение к учебе.

В результате исследования выявили, что среди студентов II курса из 20 опрошенных, меланхоликами являются 13 человек (65%), холериками – 6 (30%), сангвиниками – 1 (5%) и флегматиков не выявлено. Было выявлено, что среди меланхоликов имеется 3 отличника (23%), 7 ударников (54%) и 3 троечника (23%), среди холериков – 3 ударника (50%) и 3 троечника (50%) и 1 ударник среди сангвиников (100%). Шкала отношения к учебе показала, что положительно к учебе относятся 15 человек (75%), слабо отрицательно – 2 человека (10%) и 3 человека нейтрально относятся к учебе, что составляет 15%. Положительно относятся к учебе 9 меланхоликов (60%), 1 сангвиник (7%) и 5 холериков (33%). Слабо отрицательно – 1 меланхолик (50%) и 1 холерик (50%) и нейтральную позицию разделяют 3 меланхолика (по 33,33%).

Итак, можно сделать вывод о том, что меланхолики лучше учатся и ответственнее относятся к учебе, нежели холерики и сангвиники. По литературным данным у сангвиников и холериков успеваемость ниже, чем у меланхоликов и флегматиков, что не противоречит результатам нашего исследования.

Во время опроса студентов III курса этого же факультета удалось выяснить, что среди 31 человека меланхоликами являются 12 человек (38,9 %), холериками – 13 (41,9%), флегматиками и сангвиниками по 3 человека (по 9,6%). Помимо этого, выявили среди меланхоликов 3 отличников (25%), 6 ударников (50%) и 3 троечников (25%). Среди холериков 3 человека оказались отличниками (23%), 7 ударниками (54%) и 3 троечниками (23%). По одному отличнику, ударнику и троечнику выявлено среди студентов сангвиников (по 33,33%). Среди флегматиков были выявлены 2 ударника (66,6%) и 1 троечник (33,4%). По шкале отношения к учебе видим, что положительно к учебе относятся 20 человек, что составляет 64,5%, слабо отрицательно – 5 человек (16,1%) и нейтрально – 6 человек (19,3%). Положительно к учебе относятся 10 меланхоликов (50%), 6 холериков (30%), 2 сангвиника (10%) и 2 флегматика (10%). Слабо отрицательное отношение к учебе выявлено у 2

меланхоликов (40%), 1 холерика (20%), 1 сангвника (20%) и 1 флегматика (20%). Нейтральное отношение имеют 1 меланхолик (16,6%) и 5 холериков (83,4%).

Итак, среди обучающихся III курса преобладают меланхолики, и они учатся и относятся к учебе лучше, нежели холерики, флегматики и сангвники. Хотя холерики и показали лучшую успеваемость в учебе, по сравнению с меланхоликами, их отношение к учебе гораздо хуже.

Студенты с меланхоличным и флегматичным типами темперамента проявили большую заинтересованность к учебе и имеют более высокую успеваемость, нежели студенты холерики и сангвники. Важно помнить, что каждый тип темперамента в учебной деятельности может проявляться как с положительной, так и с отрицательной стороны в зависимости от выбранной методики, задания, стиля преподавания и личности учителя.

Таким образом, нам удалось доказать, что качество обучения зависит от свойств нервной системы.

Список литературы:

1. Немов Л.С. Психология: в 3-х книгах. Книга 2. Психология образования. – М., 2001. – 285 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок.53 000 слов. Под. общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. – 1200 с.
3. Описание типов нервной системы [Электронный ресурс]. URL: <http://works.doklad.ru/> (дата обращения 20.11.2017).
4. Описание типов темперамента [Электронный ресурс]. URL: <https://ourmind.ru/> (дата обращения 15.03.2017).
5. Определение термина «высшая нервная деятельность» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bioinside.ru/> (дата обращения 20.11.2017).
6. Определение термина «темперамент» [Электронный ресурс]. URL: <http://knowledge.allbest.ru/> (дата обращения 15.03.2017).

**Ибрагимова А.З.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет».  
Научный руководитель: ассистент Салимуллина Е.В.

### **Общение учителя со школьниками-подростками как фактор формирования у них положительного отношения к учебной деятельности**

В связи с развитием и широким распространением современных средств массовой коммуникации, педагог уже перестал быть единственным источником информации. Однако не утратили своего воспитательного значения влияние личности учителя, его искусство и умение убеждать. Особенно, если речь идет о формировании положительного отношения к учению. Несомненно, телевидение, компьютер и интернет открывают новые возможности для мобильного получения информации учащимися. Но живое слово как один из древних и надежных средств передачи и получения информации и общения людей было и остается важнейшим средством как обучения, так и воспитания школьников.

Невозможно, представить современный учебно-воспитательный процесс без живого общения педагога и учащихся. Разделяя точку зрения А.Н. Леонтьева, В.А Кан-Калика, Г.М. Коджаспировой и других ученых, мы понимаем общение как особый вид деятельности, точнее взаимодействия субъектов, без которого не может происходить полноценное развитие человека как личности, как субъекта деятельности и как индивидуальности.

Педагогическое общение – система взаимодействия педагога и учащихся, направленная как на организацию взаимоотношений педагога и учащихся, и учащихся друг с другом, так и на социализацию школьников. Общение педагога и школьников – процесс субъект-субъектный, но именно педагогу принадлежит ведущая роль в нем., т.к. он оказывает влияние на формирование позитивной «Я-концепции» школьника, его уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале.

Важной частью педагогического общения выступает позитивное отношение к личности учащегося. При этом особая роль принадлежит эмпатии. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что школьники, особенно в подростковом возрасте, склонны оценивать учителей не столько по их профессиональным достоинствам, сколько в зависимости от их душевных качеств, способности сопереживать [3].

Способность взрослого к сопереживанию находит эмоциональный отклик у подростков, с помощью чего между педагогом и учащимися устанавливаются положительные отношения. Это в свою очередь повышает продуктивность взаимодействия в учебном процессе. Необходимо также отметить, что педагогу недопустимо ограничивать общение с подростками только передачей информации. Так как в этом возрасте на первом

месте стоит личностное общение. Подростки начинают осознавать, что школа может послужить не только площадкой для получения знаний, но и площадкой для живого общения, так как они большую часть дня проводят именно в образовательном учреждении.

Нами был проведен опрос учащихся VII-VIII классов МАОУ "Гимназия №5" г. Альметьевска. В опросе принимало участие 82 учащихся. Школьникам было предложено ответить на блок вопросов: «Что такое педагогическое общение?», «Каким должно быть общение педагога и учащихся?», «Способствует ли общение педагога с учащимися формированию положительного отношения к учению?», «На что вы обращаете внимание в общении с учителем?», «Какие качества учителя вы считаете наиболее значимыми».

На вопрос «Что такое педагогическое общение» были получены такие ответы как: «педагогическое общение – это жизнь в школе»; «педагогическое общение – это когда тебя понимают педагоги»; «педагогическое общение – это хорошие взаимоотношения»; «общение между педагогом и учащимися – это сотрудничество»; «общение – это встреча с любимым учителем, с друзьями». Таким образом, можно предположить, что общение является важной частью взаимодействия между учителем и учеником.

Анализируя ответы респондентов на вопросы «На что вы обращаете внимание в общении с учителем?», «Какие качества учителя вы считаете наиболее значимыми», мы выявили, что учащиеся чаще отмечали коммуникативные умения учителя: умение принимать (слышать) точку зрения ученика, то есть не бояться обратной связи и находится с учащимися в дискуссии; умение устанавливать эмоциональный контакт, умение понять позицию другого человека в общении, проявлять интерес к его личности; умение грамотно и выразительно говорить, умение поддерживать равное отношение ко всем учащимся. На их взгляд, это именно те умения, которые позволяют наиболее эффективно организовывать процесс обучения. Кроме этого, респонденты отметили такое значимое качество учителя, как позитивное отношение к личности ученика, что, по их словам, способствует формированию положительного отношения и к учебной деятельности.

Таким образом, мы предполагаем, что педагогическое общение регулирует совместную деятельность педагога и учащихся, обеспечивает их взаимодействие, способствует повышению эффективности педагогического процесса. Педагог является инициатором этого процесса, организуя его и управляя им. Педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным и личностно развивающим. Педагог должен помочь ученикам обрести уверенность в общении в качестве полноправных партнеров. Для школьников подросткового возраста важен не язык команд, а язык доверия. Слово учителя должно воздействовать на чувства и сознание, должно стимулировать мышление и воображение, создавать потребность в сотрудничестве в учебно-воспитательном процессе.

Список литературы:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 176 с.
2. Навигатор для наставников «Новые гуманитарные компетенции для педагога, наставника» / под общ. ред. С.С. Гиля, М.А. Сикорской-Декановой. — Казань, 2015. — 96 с.
3. Особенности педагогического общения и взаимодействия со школьниками-подростками [Электронный ресурс] URL [http://studbooks.net/1932215/pedagogika/osobennosti\\_pedagogicheskogo\\_obscheniya\\_vzaimodeystviya\\_shkolnikami\\_podrostkami](http://studbooks.net/1932215/pedagogika/osobennosti_pedagogicheskogo_obscheniya_vzaimodeystviya_shkolnikami_podrostkami) (дата обращения: 13.11.2017).

## **Кабилова Г.Р.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель ассистент Салимуллина Е.В.

### **Принцип свободы в педагогике М.Монтессори**

В современном обществе растет запрос на свободную саморазвивающуюся личность. В качестве основных принципов современного российского дошкольного образования новый федеральный государственный образовательный стандарт провозглашает следующие: обогащение детского развития; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. При этом организуется сотрудничество детей и взрослых, каждый участник образовательного процесса становится активным в выборе содержания своего образования; обеспечивается признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; оказывается поддержка инициативе детей в различных видах деятельности; осуществляется формирование познавательных интересов ребенка в различных видах деятельности [3].

Именно этот подход к обучению характеризует и педагогику М.Монтессори, переживающую в последнее время новый пик своего распространения во всем мире. В идеях итальянского педагога, прежде всего, привлекает внимание проявление гуманизма, учет природы ребенка, отказ от какого-либо авторитаризма. Пробуждая и поддерживая детскую инициативность, педагог помогает приобретать ему уверенность в своих силах, чувство независимости, самостоятельности, помогает повысить мотивацию к самостоятельной познавательной деятельности. Не случайно, обращаясь к преподавателю, ребенок просит: «Помоги мне это сделать самому», что стало ярким и узнаваемым изречением школы М.Монтессори. По ее методике: ребенок сам становится своим учителем, и ему дается свобода самому выбирать, как, с чем и сколько он хочет работать.

Мария Монтессори является яркой представительницей педагогической теории свободного воспитания. Фундаментальной основой ее теории является признание самоценности, индивидуальности и прав личности на свободное развитие. Главными из основополагающих идей ее педагогики являются обращение к личности ребенка, к его внутренним силам и возможностям, отказ от насилия и давления на ребенка, осуществление в ее школе педагогики сотрудничества, выстраивание доверительных отношений и уважения между педагогом и учащимися.

Провозгласив главной задачей воспитательного процесса содействие свободному росту и развитию ребенка, М.Монтессори заменила повиновение со стороны ребенка его полной

свободой, которая должна пониматься не как вседозволенность, а как активная дисциплина в деятельности. Ребенок только тогда свободен, когда независим от взрослых.

Раскрывая принцип свободы, педагог выделила несколько областей ее проявления:

1) свобода передвижения, предполагающая отказ от традиционной классно-урочной системы образования;

2) свобода выбора, означающая, что ребенок может сам выбрать вид деятельности, исходя из собственных желаний;

3) свобода повторения действий, предполагающая отсутствие принципа соревновательности в группе: дети выполняют одно и то же учебное действие столько раз, сколько им необходимо;

4) свобода проявления чувств, позволяющая ребенку свободно отойти в зону отдыха, перекусить и т.п.;

5) свобода социальных контактов, предоставляющая ребенку возможность выбора: заниматься одному или с группой детей.

Необходимо отметить, что все выше перечисленные области проявления свободы объединены понятием «свободы выбора», которая подразумевает как качественный, так и количественный выбор. Как говорила Мария Монтессори: «Человек не может быть свободен, если он не самостоятелен» [2]. Таким образом, считаем нужным еще раз подчеркнуть, что свобода, по мнению М.Монтессори, не имеет ничего общего с хаосом, а понимается как активная дисциплина в деятельности.

Значение принципа свободы весьма велико. Оно заключается в оптимизации деятельностного и социального поведения, в ходе которого формируются такие качества личности, как самостоятельность, ответственность, выдержка, дисциплинированность [1].

М.Монтессори не обходила вниманием и роль педагога. Она считала, что он должен обладать энциклопедическими знаниями и умениями в различных областях деятельности, осознавать исследовательский характер своей работы. Но главное, по ее мнению, состоит в том, что педагог должен быть положительно настроен на взаимодействие с ребенком, не вмешиваться в его работу, следовать за его развитием, создавать благоприятную развивающую среду.

Нам представляется, что обучение и воспитание в рамках педагогики Марии Монтессори несомненно приводит к повышению качества образования.

Список литературы:

1. Богусловский М.В., Кортнев Г.Б. Педагогика М.Монтессори // Вестник университета РАО. – 2003. – №1. – С.155-166.



2. Основные принципы Монтессори-системы с примерами [Электронный ресурс]. URL <http://www.montessori-kostroma.ru/osnovnye-principy-montessori-sistemy-s-primerami> (дата обращения: 20.11.2017).

3. Принципы ФГОС дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL <http://raguda.ru/ou/principy-fgos-doshkolnogo-obrazovaniya.html> (дата обращения: 21.11.2017).

**Миногина В.С.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Шапирова Р.Р.

### **Проблема полового воспитания в современной школе**

Существует несколько причин для того, чтобы назвать проблему полового воспитания очень актуальной в настоящее время. Одна из них, связана с отсутствием разностороннего подхода к детям в соответствии с их половой принадлежностью, другая – невежество родителей и педагогов в вопросах полового просвещения детей, что приводит к стремительному росту числа внебрачной ранней беременности, абортов, уголовных преступлений на сексуальной почве, к отсутствию ранней ориентации на выполнение социальной роли в жизни (отца, матери) [1, с. 34].

Взаимоотношения семьи и школы в осуществлении полового воспитания должны быть отношениями сотрудничества, а никак не выяснения, кто именно должен им заниматься и не лучше ли предоставить всё средствам массовой информации [2, с. 143].

Поскольку знания, профессионализм и видение конкретных проблем – на стороне школы, то именно она в лице психологов, педагогов и других специалистов должна выполнять задачу консультирования и при необходимости воспитания семьи. Работа с семьёй может быть коллективной и индивидуальной, опережающей работу с детьми и параллельной ей, регулироваться предложением школы или спросом семьи. Опережающая коллективная работа направляется предложением школы. Её цели – ознакомление семьи с программами полового воспитания, разъяснение его сущности и задач, выяснения отношения к нему родителей. Там, где этого нет, существует опасность столкновения со скрытым или явным сопротивлением семьи [3, с. 98].

Нами было проведено анкетирование среди 50 студентов в возрасте от 18 до 22 лет, которым задавался ряд вопросов. В ходе анализа результатов опроса выяснились некоторые причины возникновения проблем полового воспитания в школах. Первостепенно это – неподготовленность системы образования для введения специального предмета, направленного на половое воспитание в учебный план школы, что отметили 90% опрошенных. Лишь 14% респондентов ответили, что в их школе проводился короткий курс занятий о контрацепции и вреде СПИДа, в некоторых случаях были организованы единичные приходы гинекологов или психологов (в X-XI классах). Знания о половых отношениях школьники получают в основном из интернет-ресурсов, реже – телепрограмм, и, в основном, от друзей. Причиной этого становится «закрытость» половой темы и в школе, и, особенно, дома (лишь у 5% опрошенных эта тема обсуждается с родителями).

Таким образом, можно сделать выводы о критической ситуации в области полового воспитания. Нужны компетентные специалисты, необходима хорошая учебная литература. Всё это – не просто капризы, это, в первую очередь, – предохранение от вымирания будущего поколения от СПИДа и других заболеваний, передающимися половым путем.

Влияние на школьников взрослого поколения, а именно родителей может быть намного эффективнее, чем влияние школы. Поэтому для полового воспитания детей прежде всего необходима их подготовка, направленная на формирование культуры половой жизни.

Работа по осуществлению полового воспитания должна проводиться регулярно, при этом обязательно должны учитываться социальные условия жизни каждого ребёнка и его индивидуальные особенности. К сожалению, в настоящее время половое воспитание в широком смысле этого слова далеко не идеально и потому неэффективно в нашей стране, несмотря на то, что потребность в нём очень велика.

#### Список литературы

1. Аккузина О.П. Установки подростков по отношению к началу половой жизни // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С. 32-38 .
2. Каган В.В. Что мы знаем о половом воспитании? – М.: Просвещение, 2015. – 302 с.
3. Масоликова Н.Ю. Проблемы психосексуального развития и воспитания детей в современных условиях // Психологическая наука и образование. – 2010. – №4. – С. 96-102 .

**Мирошникова П.В.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Штерц О.М.

**Метод биологической обратной связи, как способ снятия напряжения  
возникающего в процессе взаимодействия со сверстниками в дошкольном  
возрасте**

Современная система дошкольного образования нацелена на реализацию гуманистического подхода к ребенку как развивающейся личности, нуждающейся в понимании и уважении ее интересов и прав. При данном подходе особую значимость приобретает проблема взаимодействия дошкольников со сверстниками. В ситуации общения с ровесниками ребенок более самостоятелен и независим. Именно в процессе взаимодействия с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты. Однако в процессе взаимодействия со сверстниками дошкольник приобретает не только положительные эмоции, но и негативные, особенно если в процессе общения возникает соперничество, борьба мнений. Переживание негативных эмоций приводит к снижению ресурсных возможностей организма. Так, внимание детей становится рассеянным, ухудшается память, возрастает тревожность. Следовательно, необходимо научить воспитанников способам снятия напряжения возникающего в процессе взаимодействия со сверстниками.

В концепции М.И. Лисиной [1, с. 53] общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений. Исследования, выполненные под руководством М.И. Лисиной, показали, что примерно к 4 годам для дошкольника сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение со сверстником имеет ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов. В то же время отмечается нечувствительность к воздействиям сверстника, преобладание инициативных действий над ответными.

Как показали работы Р.А. Смирновой и Р.И. Терещук [2, с. 70] дети предпочитают тех сверстников, которые адекватно удовлетворяют их потребности в общении. Причем главной из них остается потребность в доброжелательном внимании и уважении сверстника.

При условии установления положительных взаимоотношений у дошкольников формируются позитивные качества личности. В моменты отрицательного общения

дошкольник получает заряд негативных эмоций, что чревато печальными последствиями для его личностного развития. Так, вследствие переживания негативного опыта взаимодействия со сверстниками у дошкольника могут возникнуть такие защитные реакции, как агрессия, злость, обида или сформироваться такие качества личности, как застенчивость и демонстративность. Для застенчивых дошкольников характерна, как правило, заниженная самооценка, мешающая им вступать во взаимоотношения со сверстниками. Им кажется, что они сделают что-то не так, как от них требуют. Поэтому отказываются вообще делать шаги навстречу к сближению с коллективом детей. Они остаются в стороне от общих дел и любой совместной деятельности, наблюдая за играми других детей со стороны.

Общение с демонстративным ребенком очень осложняется в дошкольном возрасте. Демонстративные дети любят привлекать к себе излишнее внимание, часто приносят в детский сад красивые игрушки, чтобы похвастаться перед другими детьми. Что интересно, демонстративные дети бывают активны в процессе общения. Но это общение с их стороны лишено интереса к другому. Если же им не удастся самоутвердиться в глазах сверстников, и особенно взрослых, то такие дети начинают проявлять агрессию, скандалят, ссорятся со всеми подряд. И хотя общаться с ними другие дети особо не хотят, сами же они очень нуждаются в окружении потому, что им нужно, чтобы их кто-то слушал, чтобы продемонстрировать себя перед социумом.

Зачастую многие дети с силу личностных особенностей и социальных норм поведения, принятых в обществе, не выплескивают свои переживания в детском саду, но, когда приходят домой, дают «волю» своим накопившимся негативным эмоциям, что в свою очередь приводит к ухудшению взаимоотношений ребенка с родителями, братьями и сестрами. Поэтому, на наш взгляд, очень важным направлением коррекционной работы с дошкольниками является – научить ребенка методам саморегуляции психических состояний, возникающих в процессе общения ребенка со сверстниками.

Эмоциональное напряжение, возникшее вследствие взаимодействия со сверстниками, можно снять с помощью метода биологической обратной связи (БОС): с помощью навыка управления периферической температурой и навыка мышечного расслабления. Известно, что в результате возникшего напряжения у человека сбивается равномерное дыхание, появляются мышечные спазмы, что негативно отражается на работе центральной нервной системы за счет ухудшения поступления в наш организм кислорода. Метод БОС позволяет учитывать индивидуальные особенности личности, дозировано подбирать для каждого ребенка нагрузку для тренировки и контролировать эффективность ее выполнения в ходе работы, а также использовать мультимедийные возможности компьютерной технологии [3, с. 24]. БОС обеспечивает высокую заинтересованность и нестандартность проведения

оздоровительной работы. Ребенок с помощью визуальной и звуковой обратной связи компьютерной программы тренирует навык мышечного расслабления, через поочередное напряжение и расслабление трапецевидной мышцы, а также учится навыку диафрагмально-релаксационного дыхания через активизацию диафрагмы и удлинение фазы выдоха.

Следовательно, если в процессе взаимодействия со сверстниками у ребенка возникнет напряжение, то он при помощи техники релаксационного-диафрагмального дыхания сможет расслабить напряженную мышечную систему.

Проведенные нами коррекционные занятия показали, что на начальном этапе коррекционного курса у детей в возрасте 4-6 лет сформированность навыка мышечного расслабления соответствовала высокому уровню только у 24% детей, у 48% – среднему уровню, а у 28% дошкольников преобладало мышечное напряжение.

Однако после окончания курса коррекционных занятий высокий уровень мышечного напряжения остался лишь у 8% респондентов, среднего уровня развития мышечного расслабления достигли 58% детей.

Родители в процессе беседы отметили, что дети стали менее раздражительными, нервными.

Следовательно, дальнейшее проведение коррекционных занятий по формированию навыков релаксационного-диафрагмального дыхания и мышечного расслабления будут способствовать формированию у дошкольников навыков саморегуляции психических состояний

Список литературы:

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
2. Смирнова Р.А., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников. – М.: Владос, 2002. – 176 с.
3. Сметанкин А.А. Здоровье на 5+. – СПб.: Биосвязь, 2007. – 110 с.

**Мусина А.Э.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Бисерова Г.К.

**Исследование креативности студентов  
как профессионально значимого качества педагога**

В наше время креативность рассматривается как важное качество человека, занимающегося любым видом деятельности. Креативность необходима везде, т.к. в современном мире приветствуются нестандартное мышление и оригинальные идеи.

В переводе с латинского «creo» означает творить, создавать. Толчком для выделения креативности как особого типа способностей послужили сведения об отсутствии связи между традиционными тестами интеллекта и успешностью решения проблемных ситуаций. Эту способность назвали креативностью и стали изучать ее независимо от интеллекта – как способность, отражающую свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Креативность связывают с творческими достижениями личности [1, с. 100].

Способность к творчеству исследовалась многими учеными. А.Маслоу подходил к креативности, как к универсальной характеристике всех самоактуализированных людей. Он рассматривал ее как творческую направленность, которая врожденно свойственна всем, но теряема большинством под воздействием среды [3, с. 400].

Д.Р. Кохановская описывала креативность, как некую способность творить, способность к творческим действиям, за которыми следует новое необычное видение проблемы или ситуации [2].

Исходя из того, что изначально задатки креативности присущи каждому человеку, нами еще раз подчеркивается, что среда, в которой индивид растет, обучается, воспитывается, влияет на ее формирование. Это связано с тем, что в социуме существует множество запретов, социальных шаблонов, которые часто блокируют развитие творческих способностей. Для развития креативности необходимо «освободить» человека от психологических «зажимов» и сообщить ему определенный импульс. Такое «освобождение» будет способствовать развитию творческого мышления. Это означает развитие способности выполнять мыслительные операции, а так же развитие таких характеристик мышления, как критичность, глубина, гибкость, широта, быстрота, вариативность и др. [5, с. 6].

Опираясь на то, что развитие креативности у каждого студента является индивидуальным, нами исследовалась группа студентов третьего курса, факультета экономики и управления, в количестве 19 человек. Для исследования креативности нами была выбрана методика Н.Ф. Вишняковой «Креативность». Данный тест позволил выявить

уровень развития креативности студентов и построить психологический креативный профиль, рефлексируя креативный компонент образа «Я - реальный» и представление об образе «Я-идеальный». Студентам предлагается самостоятельно оценить свои личностные качества.

Для построения психологических профилей креативности студенты нарисовали два круга "Я-реальный" и "Я-идеальный" и разделили каждый на восемь частей, разметив полученные отрезки оси с середины на десять равных частей. На них студенты отметили свои баллы, которые получили по каждому показателю. Сопоставив результаты, полученные в группе, нам удалось вычислить их средние значения. Таким образом, мы узнали, какие креативные склонности преобладают в данной исследуемой группе и составили психологический профиль креативности [4, с. 146].



Рис.1 – Круг

креативности

Показатели верхней части круга (1, 2, 8) соответствуют сознательным процессам. Сознательное начало обеспечивает самонаблюдение и самоконтроль, помогает самокритично проанализировать и оценить свои креативные способности и сделать выводы, способствующие дальнейшему творческому росту.

Нижние (4, 5, 6) – подсознательным процессам творческой личности. Это то, что называется талантом, данным человеку при рождении и развивающимся в течении жизни. Подсознательное начало обеспечивает вдохновение, некие порывы к творчеству и креативу.

Показатели 3 и 7 относятся к пограничным сознательно-подсознательным психическим процессам.

Реальное и идеальное представление о креативности и творческих склонностях выполняет функцию регулятора самооценки и рефлексии. Однако следует учитывать, что у всех людей разное идеальное представление о своих творческих возможностях, и они часто бывают завышенными или заниженными.



В данной исследуемой группе результаты теста показали, что у большинства студентов показатели «Я-идеальный» выше показателей «Я-реальный». Это означает, что 79% респондентов имеют завышенные идеальные представления о своих творческих возможностях: творческий потенциал у данной группы возможно велик и это очень хорошо для будущих преподавателей, так как эта сфера деятельности заинтересована в креативных, творческих личностях. Но при этом возможно, что у многих студентов исследуемой группы заниженная самооценка, что не дает им в полной мере проявлять свои креативные способности.

У 21% (4 человека) исследуемых развиты, в большей степени, подсознательные процессы. Это указывает на то, что в группе имеются талантливые студенты, у которых хорошо развиты креативные способности.

У 42% (8 человек) преобладают такие сознательные процессы, как творческое мышление, любознательность и творческое отношение к профессии. Это значит, что студенты правильно выбрали свою будущую профессию и способны креативно мыслить и действовать.

Остальные 37% (7 человек) имеют сознательно-подсознательную направленность психических процессов, что, в общем, тоже неплохо и означает, что студенты готовы к саморазвитию и к встрече с новым.

Исследовав показатели группы по всем 8 пунктам креативных склонностей, мы получили следующие значения (см.: Табл. 1):

Таблица 1

Показатели средних значений креативности студентов

| Показатели креативности          | «Я – реальный» | «Я – идеальный» |
|----------------------------------|----------------|-----------------|
| Творческое мышление              | 6              | 8               |
| Любознательность                 | 7              | 8               |
| Оригинальность                   | 6              | 7               |
| Воображение                      | 4              | 5               |
| Интуиция                         | 5              | 6               |
| Эмоциональность                  | 6              | 7               |
| Чувство юмора                    | 5              | 9               |
| Творческое отношение к профессии | 6              | 8               |

Полученные данные указывают на то, что у студентов исследуемой группы преобладают творческое мышление, творческое отношение к будущей профессии,

любопытность, эмоциональность, оригинальность. Эти показатели свидетельствуют о наличии практически у всех респондентов потенциала для дальнейшего развития креативных способностей.

В заключение необходимо отметить, что диагностика креативности носит в основном ориентировочный, разведывательный характер. Подлинное проявление креативности происходит в процессе продуктивной деятельности, когда по мере включения в творческий процесс и приобщения к созидательной деятельности человека постепенно происходят психокоррекция и самокоррекция, в ходе которых раскрывается и развивается креативный потенциал личности.

Список литературы:

1. Ардашкин И.Б., Дубинина И.А. Психодиагностика: Учебное пособие. – Томск: Изд. ТПУ, 2001. – 100 с.
2. Кохановская Д.Р. Развитие креативности студентов университета при изучении дисциплины «Информационные технологии» // Вестник ОГУ. №2 (151), 2013. – 146 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2016. – 400 с.
4. Сборник психологических тестов. Пособие. Часть II / Сост. Е.Е. Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.
4. Кохановская Д.Р. Теоретический анализ проблемы развития креативности у студентов // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012. – С.6-9.

**Назипова А.Х.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Бисерова Г.К.

**Исследование мотивов обучения в вузе (на примере студентов инженерно-технологического факультета ЕИ К(П)ФУ)**

Жизнь в современном обществе требует от будущего специалиста решения широкого спектра сложных проблем и задач. Выпускнику вуза нужно найти работу по специальности, быстро адаптироваться и успешно выполнять профессиональные функции, самостоятельно развиваться и совершенствоваться.

У каждого студента существуют свои мотивы. Кто-то хочет иметь большую заработную плату, кто-то мечтает стать великим человеком, кто-то предпочитает быть отличным специалистом своего дела, а для кого-то мотивом является обучение.

По мнению студентов, мотив – это основная цель, побуждающая к обучению, которая отвечает на вопросы: для чего? к чему либо? В целом, мотив включает себя: цель, программу, методы обучения преподавателя с обучающимся.

У большинства студентов IV-V курсов полностью или частично отсутствуют мотивы к обучению, их заменяет «денежный» мотив. Исходя из этого можно сказать, что мотивация рассматривается как совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают ей направленность, ориентированную на достижение определенных целей [2, с. 147]. Влияние мотивации на поведение человека зависит от множества факторов; оно во многом индивидуально и может меняться под воздействием обратной связи со стороны деятельности человека [1, с. 123].

Проблема мотивации к обучению является одной из основных в психологии обучения. Возникает множество вопросов: Каковы причины пропусков студентами занятий? Является ли отсутствие интереса главной причиной? Существует у студента ли какая-то игровая зависимость? Мотивация является главной психологической характеристикой любой деятельности, в том числе и обучения. Она позволяет управлять учебным процессом, что в последствии представляется весьма важным для достижения успешности [2, с. 384].

Изучению мотивации и мотивов посвящены монографии как отечественных (А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов), так и зарубежных авторов (Д.Аткинсон, З.Фрейд, У.Макдауголл, Д.Уотсон и др.).

Развитие мотивационной сферы личности студента выполняется методом воздействия на нее внутренних психологических причин (характерологические, типологические

особенности личности, потенциал личности, стремление к познанию, потребность в самоутверждении и признании, самоанализ, самовоспитание, саморазвитие и др.) и внешних (степень заработной платы, востребованность и др.) [3, с. 347].

Исходя из этого, нами было проведено исследование. В качестве респондентов выступили 33 студента II курса инженерно-технологического факультета ЕИ К(П)ФУ. Для проведения исследования нами был использован опросник «Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной».

Методика состоит из трех шкал:

- «Приобретение знаний» (цель к получению знаний, любознательность);
- «Овладение профессией» (стремление достигнуть высоких профессиональных знаний и сформировать важные качества для будущей профессии);
- «Получение диплома» (формальное получение документа о высшем образовании).

Результаты проведенного исследования мотивации обучения студентов II курса инженерно-технологического факультета свидетельствуют о том, что на первом, стартовом этапе перехода абитуриента к студенческим формам жизни и обучения, ведущую роль играет мотив «приобретения знаний», на втором месте – мотив «получения диплома», а на третьем месте – мотив «Овладение профессией» (см.: Табл. 1).

Таблица 1

Мотивы обучения в вузе студентов инженерно-технологического факультета

| №  | Шкала                | Юноши | Девушки |
|----|----------------------|-------|---------|
| 1. | Приобретение знаний  | 7     | 8       |
| 2. | Получение диплома    | 6     | 4       |
| 3. | Овладение профессией | 4     | 4       |

На Рис. 1 представлены эти данные в процентном соотношении.

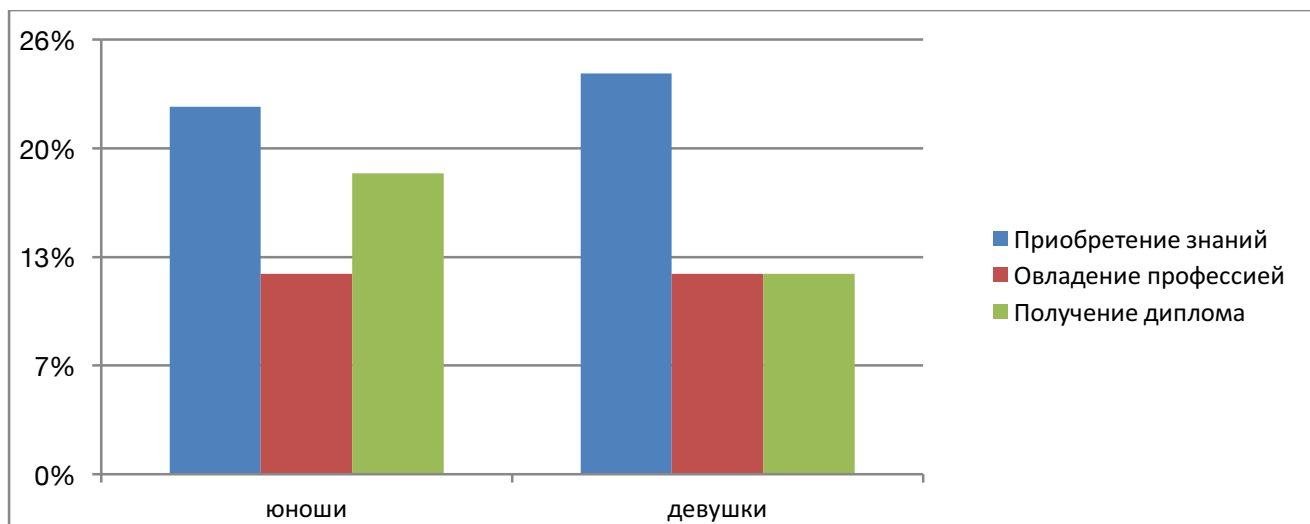


Рис. 1. Мотивы обучения в вузе студентов инженерно-технологического факультета (в %)

Следует отметить: что шкала "потребность в знаниях" составляет: 45%, из них 22% – юноши, 24% – девушки; шкала "получение диплома" – 24%, из которых 12% – юноши и 12% – девочки; шкала "овладение профессией" – 31%, из них – 18% составляет юноши и 12% – девочки.

Один из сложных и многозначных процессов в изменении отношения человека является мотивация к обучению, как к отдельному предмету изучения, так и ко всему учебному процессу. Для студента можно только создать условия, при которых ему будет интересно учиться [4, с. 160]. Перед педагогами в настоящий момент стоит задача создания таких условий, при которых студенты за короткие сроки сумели бы усвоить максимально возможное количество знаний совместно с приобретением навыков и их творческого применения на практике.

Главной задачей профессионального учебного учреждения является стимулирование интересов к обучению таким образом, чтобы целью студентов стало не просто получение диплома, а диплома, который подкреплён прочными и стабильными знаниями, опирающимися на практику. Формирование мотивации у студентов – это один из наиболее эффективных способов повысить качество и результаты процесса обучения.

Список литературы:

1. Журавлёв Д. Мотивация и проблемы в обучении / Д.Журавлев // Народное образование. – 2002. – № 9. – 123-130 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя.– М.: Логос, 2012. – 384 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 347 с.

4. Мормужева Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2013. – 160 с.

**Пестерева С.Н.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: старший преподаватель Гайфуллина Н.Г.

### **Динамика «образа Я» у учащихся старшего подросткового возраста**

Человек развивается как личность на протяжении всей своей жизни. При этом известно, что жизненный путь выстраивается по определенным фазам, в которых происходят изменения образа жизни, «образа Я», системы отношений и, в целом, жизненной программы. Данные процессы происходят в семье, в социуме, на которые влияют определенные социальные политические, экономические условия и национальные традиции. Каждая фаза жизненного пути формирует социальные ситуации для ребенка, которые определяют его отношение к окружающей среде [3, с. 268].

Социальная ситуация и формируемый в ней «образ Я», выступающий как одно из условий развития школьника в подростковом возрасте значительно отличается от социальной ситуации детства [1, с.132]. Психологи объясняют это тем, что этот возрастной период является переходным, сложным и даже, порой, критическим. Тем не менее, именно подростковый период выступает как важнейший для становления его личности ученика, формирования «образа Я», ценностей, определения своей жизненной позиции, а также самооценки и оценки других [2, с. 325].

Актуальность нашей работы заключается в необходимости исследования «образа Я» обучающегося подросткового возраста в связи с тем, что на данный момент идет большой поток информации, общество прогрессирует, меняется мир и на основе этого так же меняется и формируется «образ Я» подростков.

Цель работы: изучение динамики «образа Я» школьника старшего подросткового возраста.

Гипотеза исследования: «образ Я» подростка в процессе его перехода из VIII в IX класс изменяется.

В исследовании приняли участие подростки 15-16 лет. Для исследования «образа Я» была выбрана следующая методика: тест М.Куна «Кто Я». Тест содержит 20 высказываний. Он используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я». Тест содержит в себе следующие шкалы: «социальное Я», «коммуникативное Я», материальное «Я», «физическое Я», «деятельное Я», «перспективное Я», «рефлексивное Я».

Психодиагностика проходила в 2 этапа. Первый этап работы по методике М.Куна «Кто Я» проходил 20 февраля 2017 года в VIII классе средней школы №2 г. Елабуга. Вторым этапом диагностической работы по данной методике проходил 17 ноября 2017 года в том же классе (в IX классе).

В результате первичной обработки полученных данных у подростков VIII класса были выявлены высокие показатели по среднему значению: «социальное Я» (11,5), «рефлексивное Я»(6,5); средние показатели: «коммуникативное Я» (7,15), «физическое Я»(3,5), «деятельное Я» (3,05); низкие показатели по среднему значению: «материальное Я» (0), «перспективное Я» (0). На втором этапе проведения диагностики результаты изменились. Высокие показатели по среднему значению: «социальное Я» (12,5), «рефлексивное Я» (8,5), «коммуникативное Я» (8,5); средние показатели: «физическое Я» (3,5), «деятельное Я» (4); низкие показатели по среднему значению: «материальное Я» (0), «перспективное Я» (0).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что наибольшее количество ответов по шкале «социальное Я» сводится к обозначению своей учебно-профессионально ролевой позиции (я-ученик(ца), я-школьник(ца)), обозначение своей семейной роли (я – сын, я – дочь, я – внук, внучка, я – брат, сестра). Это свидетельствует о том, что социально-ролевая позиция объясняется социальной ситуацией бытия подростка: подросток продолжает жить в семье, учиться в школе, т.е. он идентифицирует себя со школьником и членом семьи.

По шкале «коммуникативное Я» выявлено, что большинство респондентов обозначают себя как «друг» («подруга»), а также обозначают свои особенности при взаимодействии со сверстниками (я умею поддержать, выслушать, я люблю общаться и т.д.). Это говорит о том, что важной формой межличностных отношений подростков является дружба, которая отличается высокой степенью избирательности, устойчивости и интимности.

По шкале «материальное Я» ни один респондент не дал ответа, это свидетельствует о том, что подросток в 14-15 лет в материальном плане зависит от родителей.

По шкале «физическое Я» выявлено, что большинство испытуемых оценивали свою внешность. Это связано с тем, что подростки начинают уделять ей активное внимание, у них пробуждается интерес к противоположному полу, они стараются привлечь к себе их внимание.

По шкале «деятельное Я» выявлено, что большая часть подростков давала оценку своим достижениям и умениям. Это свидетельствует о том, что подростки все свое свободное время занимаются интересной для них деятельностью. Они посещают разного рода кружки, секции. Для них сидеть дома означает быть скучным.



По шкале «перспективное Я» ни один испытуемый не дал ответа. Это свидетельствует о том, что на данном этапе подросток еще не задумывается о своем будущем, он не думает о том, какое учебное заведение он выберет для продолжения обучения, какой род деятельности будет у него в дальнейшем, кем он хочет стать и т.д.

По шкале «рефлексивное Я» выявлено, что респонденты в основном отражали свои личностные качества, описывали свое поведение. Подростковый возраст является сензитивным периодом в развитии личностной рефлексии. Данный период подразумевает анализ и понимание смысла своих поступков, причин своего поведения, своих личностных особенностей, характера взаимоотношений с окружающими.

На следующем этапе нашего исследования для подтверждения гипотезы о том, что есть динамика развития образа «Я» в процессе перехода из VIII в IX класс мы провели обработку данных с помощью математического критерия t-Стьюдента. По шкале «социальное Я» мы получили следующий уровень достоверного различия  $p=0,48$ , это значение попадает в зону не значимости. По шкале «рефлексивное Я» уровень достоверного различия  $p=0,28$ , это значение попадает в зону не значимости; по шкале «коммуникативное Я» уровень достоверного различия  $p=0,28$ , данное значение попадает в зону не значимости. По шкале «физическое Я» уровень достоверного различия  $p=0,3$ , это значение попадает в зону не значимости, и по шкале «деятельное Я» уровень достоверного различия  $p=0,85$ , данное значение попадает в зону не значимости. Исходя из полученных результатов, можно сказать, что в периоде VIII-IX классы у подростков не происходит резкого скачка изменения в «образе Я».

Таким образом, наша гипотеза о том, что есть динамика развития «Образа Я» в процессе перехода школьников подросткового возраста из VIII в IX класс не подтвердилась.

Список литературы:

1. Абдуллин А.Г., Тумбасова Е.Р. «Образ я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. - Выпуск № 6 (265). – С. 132.
2. Божович Л.И. Проблема формирования личности. – М.: Изд-во МПСИ, 2001. – 325 с.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. – М., 2007. – 268 с.

**Родионова И.В.**

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево  
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Телина И.А.

**Социально-психологическая адаптация студентов первого курса  
к образовательным условиям вуза**

Стремительно происходящие социально-экономические и политические преобразования в нашей стране привели к интеграции отечественной системы образования в единое европейское образовательное пространство, что послужило основой модернизации профессионального образования, ориентированного на формирование разносторонней личности специалиста с высоким уровнем готовности к профессиональной деятельности, конкурентоспособного, социально и профессионально мобильного. Провозглашенные ориентиры современного образования в России, активное внедрение ФГОС всех уровней образования, вступление в силу с 01.01.2017 года Приказа Минтруда от 18.10.2013 г. №544н, утверждающего профессиональный стандарт «Педагог» (в рамках педагогической деятельности в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель) особо актуализируют проблему качественной профессиональной подготовки будущего педагога в вузе.

В рамках данного научного исследования особый интерес представляет изучение особенностей социально-психологической адаптации студентов первого курса к образовательным условиям вуза. Наши наблюдения свидетельствуют, что современные гаджеты заменили живое общение у студентов, что привело к трудностям в установлении межличностных контактов между двумя индивидами. Если студенты внутри группы начинают «пытаться» взаимодействовать друг с другом, то у них это совсем не получается, возникает психологический барьер. Следствием этого становится разобщенность учебного коллектива, отсутствие успешной работы и хороших результатов учебного труда.

С целью выявления особенностей взаимоотношения в группе на этапе адаптации к условиям обучения в вузе и принятия социальной роли «студент» нами была проведена исследовательская работа (октябрь 2017). В качестве испытуемых была выбрана группа студентов-первокурсников (НОДО 17.3), обучающихся на педагогическом факультете по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» профили «Начальное образование», «Дошкольное образование». В исследовании участвовали 22 человека.

В качестве методов исследования были использованы следующие: наблюдение; беседы с куратором студенческой академической группы и преподавателями; социометрия; анкетный опрос.

В ходе наблюдения за поведением студентов и особенностями их взаимодействия друг с другом нами было выявлено, что 2 человека (9%) трудно идут на контакт с коллективом, испытывают дискомфорт в общении с однокурсниками и педагогами.

Выявленные факты послужили основанием для использования методики социометрии. Студентам был задан перечень вопросов:

Блок 1. Изучение деловых отношений:

- Кого из своих товарищей из группы Вы попросили бы в случае необходимости предоставить помощь в подготовке к занятиям?

- Кого из своих товарищей из группы Вы не попросили бы в случае необходимости предоставить помощь в подготовке к занятиям?

- С кем бы Вы поехали в продолжительную командировку?

- Кого из членов своей группы Вы бы не взяли в длительную командировку?

Блок 2. Изучение личных отношений:

- К кому из вашей группы Вы бы обратились в трудной жизненной ситуации?

- С кем из группы Вам не хотелось бы советоваться?

- Если бы все члены вашей группы жили в общежитии, с кем из них Вы бы захотели жить в одной комнате?

- Если бы всю вашу группу реформировали, кого бы Вы не захотели бы оставить?

- Кого из группы вы пригласили бы на день рождения?

- Кого из группы вы не пригласили бы на день рождения?

Были получены следующие результаты. Число членов в группе: 22 чел. Присутствующих 20 чел. Вероятность случайного выбора =  $0,22-0,19$ . Социометрическое ограничение = 4.

В ходе проведения данного исследования было выявлено, что:

Вопрос 1 (max=7; min=0): 3 человека (14%) находятся на I месте в деловых отношениях (7-4); 10 чел. (45%) находятся на II месте в деловых отношениях (3-2); 4 чел. (18 %) находятся на III месте в деловых отношениях (1); 5 человек (23%) избегают деловых отношений; 2 чел. (9%) получили отрицательную оценку.

Вопрос 2 (max=6; min=0): 6 чел. (27%) находятся на I месте в деловых отношениях (6-4); 7 чел. (32 %) находятся на II месте в деловых отношениях(3-2); 3 чел. (14%) находятся на III месте в деловых отношениях; 6 человек (27%) избегают деловых отношений; 6 чел. (27%) получили отрицательную оценку.

Вопрос 3 (max=4; min=0): 9 чел. (41%) находятся на I месте в личных отношениях (4-3); 2 чел. (9%) находятся на II месте в личных отношениях; 4 чел. (18%) находятся на III месте в

личных отношениях; 7 чел. (32%) избегают деловых отношений; 3 чел. (14%) получили отрицательную оценку.

Вопрос 4 (max=6; min=0): 3 чел. (14%) находятся на I месте в личных отношениях (6-4); 8 чел. (36%) находятся на II месте в личных отношениях; 7 чел. (32%) находятся на III месте в личных отношениях; 4 чел. (18%) вообще не находятся в личных отношениях; 3 чел. (14%) получили отрицательную оценку.

Вопрос 5 (max=7; min=0): 4 чел. (18%) находятся на I месте в личных отношениях (7-4); 9 чел. (41%) находятся на II месте в личных отношениях; 4 чел. (18%) находятся на III месте в личных отношениях; 5 чел. (23%) избегают деловых отношений; 2 человека (9%) получили отрицательную оценку.

С целью выявления особенностей межличностного общения студентов в группе был апробирован опросник «Цветовая непроективная методика» и получены следующие результаты: 8 чел. (36%) не вызывают никаких чувств у одногруппников; 6 чел. (27%) в отношениях дистанцированы и стремятся к избеганию конфликта; 2 чел. (9%) ассоциируются с ощущением спокойствия и удовлетворенности во взаимодействии; 5 чел. (23%) интересны окружающим, в процессе общения с ними достигается эмоциональное удовлетворение; 1 чел. (4%) находится на стадии признания достоинства с одновременным недовольством характерными особенностями (мелочностью, занудливостью, излишней опекой), т.е. одновременно привлекает и отталкивает.

Беседы с куратором студенческой академической группы и преподавателями обозначили такие факты, как разобщенность студенческого коллектива на микрогруппы, барьеры в общении, недоверие, замкнутость некоторых студентов. Было отмечено, что у первокурсников отсутствуют навыки самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, лаконично формулировать идеи.

Выявленные нами затруднения станут основой дальнейшего изучения обозначенной проблемы и выработки стратегий, обеспечивающих создание оптимальных условий для социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе.

Список литературы:

1. Лилиенталь И.Е. Адаптация студентов к вузовскому обучению как этап личностного и профессионального развития: сб. науч. статей СевКавГТУ. Сер. «Гуманитарные науки». – № 5. –2007.

2. Телина И.А. Перспективы и направления развития педагогического образования в Московской области // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1021–1025. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/96120.htm> (дата обращения: 15.09.2017).

3. Сыромицкая И.А. Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Издательство ОГТИ, 2008. – 199 с.

**Свищенкова В.С.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: старший преподаватель Макарова О.А.

### **Сравнительная характеристика стилей семейного воспитания у представителей разных народов (на примере русской, татарской и удмуртской семей)**

Роль семьи в обществе имеет гораздо большее значение, чем какие-либо другие социальные институты потому, что нигде, как в семье не формируется и развивается личность человека и осваиваются социальные роли, необходимые для нормальной адаптации ребенка в обществе.

Семья выступает как первая социальная микросреда в жизни человека, связь с которой он чувствует всегда. Именно в семье формируются основы человеческой морали, нормы поведения и личностные качества человека. В каждой семье объективно формируется определенная система воспитания, включая более или менее целенаправленное применение методов воспитания, «узаконивание» того, что позволительно и не позволительно терпеть в отношении ребенка от родителей и в отношении родителей от ребенка. Чаще всего выделяют следующие тактики воспитания и типы семейных отношений, которые можно считать как предпосылкой, так и результатом их возникновения: диктатура, опекуновство, «невмешательство» и сотрудничество.

А.Л. Венгер [1] определяет само понятие «стиль воспитания» как стиль взаимоотношений с ребенком в семье, характеризующийся степенью контроля, опекуновства, качеством эмоциональных контактов между родителями и ребенком, характером лидерского поведения ребенка и авторитетом для него взрослых, количеством запретов, ограничений и т. д.

Интересным становится сравнение стилей семейного воспитания у разных народов. Наиболее распространенными нациями, проживающими на территории Татарстана, являются русские, татары и удмурты.

Так каким же образом складывлось семейное воспитание детей с древних времен в русской, татарской и удмуртской семьях.

Традиции русской народной педагогики наиболее ярко проявляются в сельской семье. В крестьянской семье присутствовали любовь и привязанность, доброжелательность и терпимость, гостеприимство и чувствительность к духовному состоянию родственников; в русской семье находили утешение в невзгодах. Простота, прямота и невинность, сердечность и гостеприимство были наиболее характерны для взаимоотношений членов семьи [3].

Семья, прежде всего, обеспечивала моральное и материальное благополучие человека. Передача жизненного опыта молодым людям, сохранение традиционного образа жизни, культуры, развитие нравственных принципов ребенка осуществлялись в семье. Брак же считался священным союзом, не только залогом благополучия, но и моральным долгом.

Во главе классической семьи был зрелый мужчина (обычно отец). Если в семье не было отца его старший сын выполнял эти обязанности, поэтому у него было больше прав, чем у остальных детей. Отец всегда нёс ответственность за выполнение сельскохозяйственных работ семьи, строительство, собирал всю семью для семейного совета. Важные экономические проблемы решались взрослыми, но в присутствии детей. Наибольшим весом в решении семейных вопросов было мнение самых старших членов семьи – это дедушки, бабушки, а дети получали наглядный урок совместного и гармоничного обсуждения дел, а также уважения к старшим.

Почтение и особое уважение в семье рабочего класса имела мать. Такое отношение к матери было важным элементом нравственного воспитания с самого раннего детства. Мать показывала детям личный пример любви к ним, нежности и привязанности, повседневной заботы о них. В свою очередь, в ее старости она могла рассчитывать на уважение и заботу от детей.

Отношение главы семьи к жене и детям сильно отличалось. И после взросления дети не осмеливались не подчиняться родителям.

Дети в семье также осваивали свои будущие трудовые обязанности, овладевали практическими навыками, готовились к будущей взрослой жизни. Девочка усваивала от матери стиль поведения женщины в семье, она училась строить гармоничные отношения с другими членами семьи, признавая основную власть мужчины в семье. Врожденный инстинкт материнства у нее развивался из-за постоянной практики участия в воспитании детей (старшие дети следили за младшими). Уже с раннего детства девушка начинала заботиться о своей будущей семейной жизни, готовила собственное приданое – она пряла, ткала и вышивала. Общество ценило у девушек смирение, доброту, бережливость, трудолюбие, заботу о здоровье. Именно к этому идеалу она и стремилась [3].

Мальчик также начинал понимать свою будущую ответственность за семью. Осваивая в семье различные виды деятельности, он постепенно вступал в существующую социальную систему отношений. Молодой человек осваивал такие качества как ловкость, сила, трезвость, трудолюбие.

Таким образом, под влиянием системы семейного воспитания и основ общественной жизни формировалась база человеческой личности, ее моральные установки, особенно в межличностной сфере, вырабатывалось представление обо всем вокруг.

Как же происходило воспитание в удмуртских семьях? Удмурты называют ребенка «нылпиос» или «пинальёс» – буквально – «девочки-мальчики» или «мальчики-девочки». Считалось, если семья большая, значит эту семью любят боги. В народе говорили: один ребенок – это еще не ребенок, два ребенка – только полребенка, три ребенка – это уже ребенок. Нередко в удмуртской семье было более десяти детей [4].

С древних времен к ребенку относились с вниманием и лаской: «Пиналэзнъёрын но черекъяса уд дышеты» (Ребенка розгой и криком не выучишь), «Музьемярэтэкыедэз, пинал нунывешамез» (Земля любит навоз, а ребенок ласку), но и заласканность не приветствовалась: «Мултэсушъян-сёронгинэ» (Лишняя похвала – только порча). Дети должны проявлять уважительное отношение к старшим. «Атайлэнкылызчурьт, нош коркаезшуньт» (Отцовы слова жесткие, да в доме его тепло), «Анай-атайуродлы уз дышетэ,уродзэ уз вералэ» (Мать с отцом плохому не научат, худо не отзовутся), – учила народная мудрость.

Детей в удмуртских семьях с малых лет приучали к скромности, вежливости, послушанию, и трудолюбию. О молодых людях со скромным характером всегда можно было услышать похвальные отзывы, и наоборот, вмешательство в дела взрослых, возражения старшим вызывали отрицательную реакцию общинников. Удмурты народ немногословный, поэтому воспитывали в своих детях умение ценить силу меткого выражения. Болтунов народ характеризовал – «пугырлы», т.е. «деревянный колокол». Воровство оценивалось как большой порок. Родители постоянно заботились о том, чтобы дети не забывали о достойном, человеческом отношении к природе, не проявляли жадности и алчности [2].

В татарской же семье ребенка всегда окружали теплом, любовью, называли источником радости: «Бу дөнъяда бал татлы, балдан да бала татлы» («в жизни мед сладкий, а с ребенком еще слаще»). Татарские традиции воспитания в первую очередь предполагают распределение обязанностей отца и матери. Отец занимался внешним благоустройством семьи – достатком, защитой, на женщине были весь дом и дети [5].

Татары считали, что мальчика нужно воспитывать в духе смелости, ответственности, силы. А девочек нужно приучать к ведению домашнего хозяйства. Их готовили как будущих матерей. Поощрялась скромность, целомудрие, стеснительность.

Важную роль в воспитании детей у татар всегда играли бабушки и дедушки – эби һәм бабай. Дети часто оставались на их попечении, особенно в деревнях, где именно бабушка ласкала, заботилась, а дедушка учил ремеслам. Именно близкие отношения с бабушкой и дедушкой воспитывают любовь к старшим, считают татары.

Таким образом, во все времена можно найти много общего в стилях и характере воспитания детей в семьях русских, удмуртов и татар. Основными нормами, правилами



воспитания в них являлись прежде всего: уважительное, заботливое отношение к родителям, к старшим, детям, взаимответственность родителей и детей друг перед другом, высокий авторитет отца в воспитании детей, его твердая рука, решающее слово в семье, человечность, взаимоуважение между родственниками в семье. Полученные сравнительные данные могут стать основой для дальнейших эмпирических исследований стилей воспитания в современных семьях.

Список литературы:

1. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. – М.: ИТОС+, 2014. – 160 с.
2. Владыкин В.Е. Три свадебных напева // Гыдыке / сост. Т.Г. Перевозчикова. – Ижевск, 2011. – С. 4-6.
3. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб.: ТООТК «Перополис», 2014. – 277с.
4. Никитина Г.А. Народная педагогика удмуртов. – Ижевск, 2015. – 317с.
5. Шайхлисламова Р.А. Особенности воспитания детей в татарской семье. // Молодой ученый. – 2016. – №25. – С. 47-48.

**Стахеева В.И.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: старший преподаватель Гайфуллина Н.Г.

### **Гендерные особенности проявления лидерства**

В настоящее время активно развивается практическая и теоретическая разработка научной проблематики, связанной с гендерным подходом. В связи с этим, исследование гендерных особенностей проявления лидерства, как одного из важнейших факторов, обуславливающего успешное положение индивидуума в социуме, стало предметом активного изучения. Каждый человек в повседневных жизненных ситуациях может наблюдать различия в поведении женщин и мужчин.

По мнению К.В. Сельченко, в современном обществе важнейшие лидерские функции выполняют мужчины, которым принадлежит центральная роль в управлении ведущими общественными сферами, такими как политика и экономика. Однако между стилями управления мужчин и женщин есть существенные различия. Мужчинам легче дается проблемно-ориентированный и директивный стиль руководства, а женщинам более свойственна роль социального лидера, создающего определенный «командный дух» [6, с. 233].

Современная психология рассматривает лидерство именно с позиции социальной одаренности, которая может приобретать разнообразные формы. Считаем, что главную роль в ней будут играть личностные характеристики человека, такие как: гибкий и острый ум, сильная воля, организаторские способности, уверенность в себе, умение понимать других людей, компетентность. Лидер это не только тот, кто направляет, организует других, но и сам хочет вести их за собой [1, с. 157].

На данный момент интерес к социальным и гендерным стереотипам существенно возрос. В своих работах Л.Колберг отмечает, что развитие и формирование гендерного стереотипа в основном зависит от общего интеллектуального развития. Большинство существующих на данный момент полоролевых стереотипов связаны с четким разделением правил и норм поведения, конкретным разделением обязанностей и сфер жизнедеятельности на мужские и женские, что довольно жестко регламентирует развитие личности в социуме [2, с. 89].

В процессе изучения работ Э.Гидденса можно заметить его интерес к исследованию гендерных особенностей проявления лидерских качеств в студенческой группе, который объясняется двояким характером ее происхождения: с одной стороны, студенческая группа отделена от других, а с другой – имеет специфическое влияние административных структур.

Данное явление всегда отражается на самой структуре группы. Некая двойственность ее происхождения объясняет особенности выделения определенного лидера, в частности, в зависимости от пола [3, с. 257-294].

Целью нашего эмпирического исследования было выявление зависимости уровня лидерских качеств от половой принадлежности.

Исследование проводилось на базе Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Испытуемыми выступали студенты III курса факультета психологии и педагогики. Среди них 20 девушек и 17 юношей. Средний возраст испытуемых составлял 20 лет.

Была выдвинута гипотеза: лидерские качества студентов вуза напрямую зависят от половой принадлежности; уровень лидерских способностей в большей мере выражен у студентов с феминной гендерной идентичностью.

В исследовании нами были использованы такие методики, как «Диагностика лидерских способностей» Е.Жарикова и Е.Крушельницкого, «Исследование маскулинности-феминности личности» С.Бэм, а так же анкета, содержащая в себе вопросы о представлениях респондентов о качествах лидера в студенческой среде. Общие данные по результатам первых двух методик можно представить в виде следующих графиков (Рис. 1 и Рис. 2).

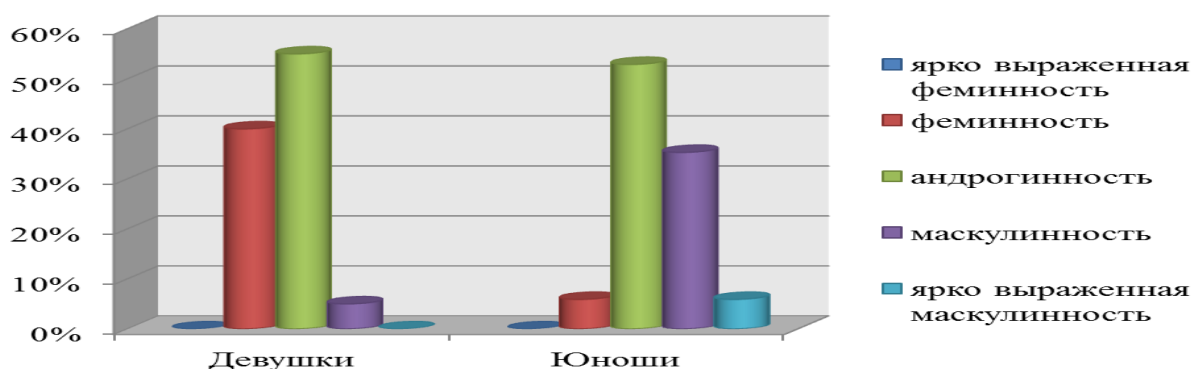


Рис. 1. График распределения данных, полученных в ходе диагностической методики С.Бэм

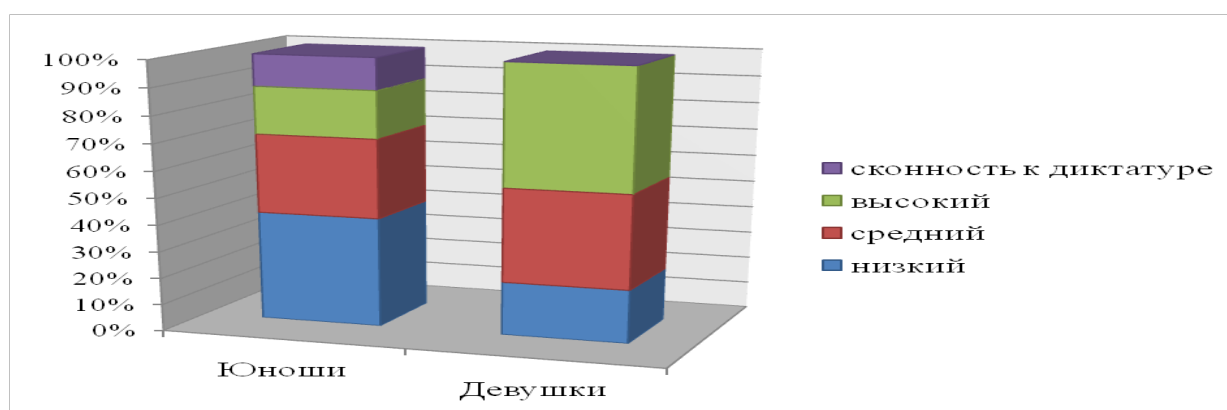


Рис. 2. График распределения данных диагностики уровня лидерских способностей

Исходя из ответов, полученных с помощью анкеты, было выявлено, что основными для студенческой среды качествами и характеристиками лидера являются: эмпатичность (48% респондентов), выполняемые им общественные роли (27%), социальный статус (22%), организованность (17%), энергичность (16%). Кроме этого, было отмечено, что большинство респондентов (71%) считают наиболее удачным выбор женщины-лидера в студенческой среде.

В дальнейшем нами был произведен анализ результатов нашей выборки, разделенной на 3 группы по принадлежности к психологическому полу, исходя из результатов по методике С.Бэм. Состав данных категорий выглядит следующим образом: группа F (феминность) – 24,3% (9 человек), группа А (андрогинность) – 54,1% (20 человек), группа М (маскулинность) – 21,6% (8 человек). При первичном анализе данных было замечено, что наиболее высокие результаты по диагностике лидерства показала группа, относящаяся к феминному типу, а результаты, указывающие на диктаторские лидерские качества, были лишь у представителей маскулинного типа.

Для подтверждения или опровержения гипотезы проводились расчеты с помощью  $H$  – критерия Крускала-Уоллиса, который предназначен для проверки равенства средних нескольких выборок, а также позволяет установить, что уровень признака изменяется при переходе от группы к группе. Это позволило нам проследить изменение уровня лидерских способностей в трех заданных нами группах – F, А и М. После произведения расчётов нами было получено число  $H_{\text{эмпир}} = 6,27$ . Сравнив эти данные с  $H_{\text{кр}}$  для заданных нами параметров ( $=5,991$ , при  $p = 0,05$ ), можем говорить о том, что наша гипотеза подтвердилась.

Полученные нами данные также проверялись на наличие взаимосвязи с помощью линейного коэффициента корреляции  $r$ -Пирсона. В результате была доказана сильная корреляционная связь между уровнем проявления лидерских качеств и психологического пола респондентов группы F ( $r = 0,801$ ), а также корреляционная взаимосвязь на уровне тенденций в группах А и М ( $r = 0,514$  и  $= 0,716$  соответственно).

Таким образом, в ходе исследования нами была доказана взаимосвязь проявления лидерских качеств с психологической полоролевой принадлежностью в студенческих группах.

Анализ результатов проведенного нами исследования позволил сделать вывод о том, что в студенческой среде, а в частности в малой студенческой группе, выявление лидера будет взаимосвязано с гендерным самосознанием членов группы. Необходимо отметить, что большую инициативу и стремление к проявлению лидерства в учебной деятельности студенческих групп чаще проявляют представительницы женского пола, в связи с тем, что именно им свойственно более глубокое понимание членов группы, более эффективное

взаимодействие с административной частью ВУЗов, за счет более лояльного стиля руководства.

Современные исследования в области гендерной психологии лидерства демонстрируют, что отличия в выражениях лидерских качеств юношей и девушек имеются. Но данные различия никаким образом не смогут затруднять реализацию представительницей слабого пола лидерской роли. Помимо этого, манера женского лидерства на настоящий момент наиболее соответствует требованиям, предъявляемым обществом к образу современного лидера [5, с. 1369].

Исследование гендерных особенностей лидерства, на примере студенческих групп, видится одним из основных направлений гендерной психологии лидерства. Это обусловлено особенностью деятельности студенческих групп, отсутствием подавляющего воздействия гендерных штампов, отсутствием твердой статусной иерархии внутри группы. Данные причины имеют все шансы содействовать «чистоте» исследований нацеленных на обнаружение гендерных особенностей лидерства [7, с. 187].

Нами были рассмотрены характерные черты проявления феномена лидерства в зависимости от пола. Полученные результаты позволяют сделать вывод, подтверждающий гипотезу: лидерские качества учащихся вузов непосредственно находятся в зависимости от их половой принадлежности. При этом желательно выделить, что гендерный аспект считается принципиальным, но не характеризующим условием обуславливающим явление лидерства. Лидер становится таким в силу воздействия совокупности таких обстоятельств, как его социальный статус, индивидуальные характерные черты, выполняемые им общественные роли и множество иных.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 378 с.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология лидерства: монография. – Оренбург, 2000. – 364 с.
3. Гидденс Э. Социология / Пер. с англ.; науч. ред. В.А. Ядов; общ. ред. Л.С. Гурьевой, Л.Н. Посилевича. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 703 с.
4. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. – М.: Голос, 2001. – 696 с.
5. Логвинов И.Н. Гендерная психология лидерства: современные исследования и тенденции // Полиматематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета №97. – Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, 2014. – С. 1367-1376.
6. Сельченко К.В. Психология лидерства. Хрестоматия. – Мн., 2004. – 364 с.

7. Семенихина И.Ю., Ким И.С. К вопросу о гендерных особенностях лидерства // Проектный менеджмент: проблемы и перспективы развития. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Саратов: КУБиК, 2015. – С. 185-189.

**Тимиркаева А.В.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Бисерова Г.К.

### **Исследование проявлений ксенофобии в студенческой среде**

Основой социальной политики нашего государства является регулирование межэтнических и межрелигиозных отношений. Россия не является моноэтническим государством, поэтому всегда сохраняется возможность для этнических конфликтов. На уровне массового сознания они часто выражаются в ксенофобических настроениях.

Ксенофобия рассматривается как навязчивый страх перед незнакомыми лицами; ненависть, нетерпимость к кому-либо или чему-либо чужому, незнакомому, непривычному; это неприязнь по отношению к инородному объекту, будь то историческое наследие другого этноса или традиции неродной культурной группы [1].

Сложность борьбы с этим явлением заключается в том, что ксенофобия может проявляться при повседневном взаимодействии людей, не приводя к открытым конфликтам, а так же в виде социально-психологической основы радикального национализма, представляющего собой агрессивную конфликтную среду [4].

Распространение ксенофобических настроений среди молодежи сегодня не является редким явлением. Это можно объяснить тем, что для молодых людей характерна активная включенность в процессы социализации и, поэтому они являются более открыты для усвоения ксенофобических установок [3]. Социальная активность молодежи способствует реализации усвоенных ксенофобических установок в виде прямого физического или косвенного воздействия.

Современная студенческая среда неоднородна. В настоящее время в вузах России обучается большое количество студентов-иностранцев: представителей дальнего и ближнего зарубежья. Наш вуз не является исключением. В Елабужском институте Казанского федерального университета проходит обучение молодежь из многих соседних стран ближнего зарубежья: Узбекистана, Туркмении, Киргизии, Таджикистана. В этом есть свои плюсы и минусы. К плюсам можно отнести то, что студенты, общаясь между собой, знакомятся с людьми другой национальности. Естественно, что эти студенты приехали в нашу страну со своей культурой, своими традициями, языком и у студентов-россиян появилась уникальная возможность узнать культуру других народов, завязать знакомство с ребятами разных национальностей. Однако политкультурность не всегда положительно воспринимается представителями нашей страны. В многонациональной студенческой среде

появляются проблемы связанные с нетерпимостью друг к другу, неприятием «чужих» народов. Возникают чувства страха, неприязни и ненависти.

Следовательно, проблема проявления ксенофобии среди студентов является одной из самых важных в настоящее время как для нашего вуза, так и для многих других учебных заведений нашей страны, т.к. проявления ксенофобии способствуют обострению межнациональных отношений, возникновению конфликтов и противоречий на этнической основе.

При всей важности и глубине разработанности проблемы ксенофобии очевидно, что этот вопрос требует более детальной проработки, так как отсутствуют специальные работы, посвященные концептуальному, теоретическому и технологическому обоснованию деятельности учреждений досуга, направленной на снижение проявлений ксенофобии среди студентов.

С целью выявления склонности студентов к ксенофобии нами исследовались студенты II курса инженерно-технологического факультета ЕИ КФУ, в количестве 22 человек. В ходе исследования использовалась анкета (Е.Н. Юрасова). Она включала в себя 17 вопросов, способствующих выявлению отношения студентов к представителям других национальностей. Проведенный опрос позволил выявить следующие результаты.

На вопрос, есть ли среди Ваших друзей представители других национальностей, 100% опрошенных ответили положительно.

На вопрос, как Вы относитесь к организациям фашистского толка, таким как скинхеды, 50% студентов ответили «отрицательно» и 50% «нейтрально».

Положительным является тот факт, что все опрошенные студенты (100%) не согласны с утверждением, что подобные организации в России необходимы и не согласны с расхожим лозунгом "Россия для русских. При этом, на вопрос, замечаете ли Вы за собой негативные высказывания о представителях других национальностей, 30% молодежи ответили «да» и 70% ответили «нет».

К демонстрациям, митингам, акциям протеста против нелегальной миграции, проводимым националистскими организациями у 60% студентов отношение нейтральное и у 40% – отрицательное.

В ходе обработки полученных данных было выявлено, что 40% опрошенных выразили отрицательное отношение к созданию семьи с человеком другой национальности, положительно ответили на этот вопрос 60% испытуемых. 60% студентов нравится, что через интернет можно завести больше друзей среди ребят других национальностей, 40% респондентов ответили отрицательно.



На вопрос о том, хотелось бы им, чтобы их соседями были люди другой национальности, только 10% опрошенных студентов ответили «да», 90% студентов, принявших участие в анкетировании, ответили отрицательно; работать вместе с людьми разных национальностей не хотели бы 10% студентов, 40% из них ответили, что им все равно и 50% испытуемых ответили «да». Примечателен тот факт, что 70% опрошенных не возражают, если на низкооплачиваемых видах работ будут работать приезжие, и лишь 30% не согласны с тем, чтобы эти рабочие места были заняты иностранцами.

Отвечая на вопрос о том, нравится ли то, что среди однокурсников есть ребята других национальностей, все студенты ответили положительно, а на вопрос, хотели бы Вы, чтобы среди преподавателей были люди других национальностей, 90% опрошенных ответили «нет», а 10% респондентов дали положительный ответ. На вопрос о том, что если бы студент сдавал квартиру в аренду, то он отказался бы или нет поселить семью приезжих, 20% студентов дали положительный ответ, и 80% – отрицательный.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что, несмотря на достаточно толерантное отношение студентов-россиян к иностранцам, все же наблюдаются ксенофобические настроения (от 10% до 20% студентов). Для минимизации проявлений ксенофобии и формирования толерантного отношения к другим этносам в нашем вузе проводится большое количество мероприятий. Например, национальный праздник «Навруз» — праздник нового года для тюркских народов, фестиваль «Дружба народов», на котором представители разных национальностей представляет свои народные танцы и песни, проводят различные игры, кулинарный фестиваль, где студенты готовят и дегустируют свои национальные блюда, различные спортивные соревнования, игры и т.д.

Нетерпимость к другим людям не является врожденной. Мы не наследуем знания о том, кто принадлежит нашему сообществу, а кто нет, о том, какой цвет кожи является плохим или хорошим, – мы это узнаем в процессе воспитания. И в наших силах контролировать свое поведение, корректируя оценку полученных при жизни знаний. Поэтому, для снижения ксенофобических настроений среди студентов нужно формировать уважение и готовность помогать друг другу, толерантность к окружающим людям, изучать культуру других народов и т.д. Потому что для многих приезжих студентов новая социальная обстановка – это стресс, и мы должны помочь им адаптироваться к новым для них условиям учебы и жизни.

Список литературы:

1. Козлов А., Никитина А., Назарова А., Баранов К., Гнездилова О. Ксенофобия в молодёжной среде. — М.: Московская Хельсинкская группа, 2009. — 114 с.

2. Осипов А. Этническая и расовая нетерпимость и дискриминация / Правозащитное движение в России. Коллективный портрет. – М.: ОГИ, 2004. – С. 81-91.

3. Радиков И.В. Нетерпимость и ксенофобия как угроза стабильности и безопасности России // Глобализация: полемика цивилизаций. – 2011. – №4. – С. 90-94.

**Титова Д.М.**

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево  
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Телина И.А.

### **Замещающая семья как фактор социализации ребенка старшего дошкольного возраста**

Социальное сиротство весьма тревожная черта современного общества. В последние годы в России наблюдаются кардинальные изменения концепции государственной политики в области социальной, психолого-педагогической поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В нашей стране традиционной формой устройства детей, лишившихся попечения родителей, остается направление в их интернатные учреждения. Однако абсолютно каждый ребенок имеет право на достойную жизнь и счастливое полноценное детство в семейных условиях. Поэтому, чтобы обеспечить такое право, подчеркивает В.Л. Прапорщикова, необходима эффективная реализация государственной политики в области охраны прав детей в семье или создания в интернатах условий жизни и воспитания, близких к семейным [4, 114]. Новой и приоритетной формой организации жизнедеятельности таких детей является устройство в замещающие семьи, которые призваны решить задачу их успешной социализации, включая ребенка в сложную систему семейных отношений.

В рамках обозначенной проблемы мы провели исследование по выявлению психологических особенностей родных семей и замещающих семей. Исследование мы проводили на базе ГКОУ МО для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Семья и дом» и «Центр развития ребенка «Детский сад №1» г.о. Орехово-Зуево Московской области.

С 9 января 2013 года на основании приказа министра образования Московской области от 12.11.2012 №4527 на базе учреждения ГКОУ МО для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Семья и дом» был открыт Центр по подготовке замещающих семей, являющийся структурным подразделением. В 2017 году Центр был переименован в Отдел по подготовке и сопровождению замещающих семей.

База исследования нами была выбрана не случайно, т.к. основными направлениями деятельности выше названного отдела являются:

- подготовка граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями либо принять детей оставшихся без попечения родителей в семью на воспитание;
- подготовка детей к проживанию в замещающей семье;

– оказание профессиональной психолого-педагогической, социально-педагогической и юридической помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, а также гражданам, в том числе кровным родственникам, выразившим желание стать опекунами или попечителями либо принять детей в семью на воспитание, принявшим на воспитание детей в свои семьи, гражданам, осуществляющим патронатное воспитание, биологическим родителям, изменившим образ жизни;

– обеспечение психологического обследования граждан, желающих принять детей на воспитание в свои семьи, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей для оценки их психологической готовности к совместному проживанию в замещающей семье;

– обеспечение комплексного сопровождения замещающих семей.

В исследовании (октябрь 2017 года) участвовали 10 семей, из них 5 замещающих и 5 традиционных семей. В качестве диагностических методик нами были выбраны:

– анкетирование;

– исследование уровня эмпатии (И.М. Юсупов);

– опросник оценки эмоциональных отношений в семье (Е.И. Захарова),

– опросник родительской любви и симпатии;

– беседы с родителями, воспитателями, социальным педагогом, педагогом-психологом.

Собрав необходимый диагностический материал и обработав его результаты, мы смогли получить определенный психологический портрет замещающих семей. Так, например, уровень эмпатии (сопереживания) выше у замещающих семей, это значит, что приемные родители чувствуют и готовы принять человека таким, какой он есть, без его изменения. Они понимают и принимают внутреннее состояние другого человека лучше, могут «видеть мир его глазами».

Изучение эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия свидетельствует, что у замещающих семей показатели выше в умении воспринимать состояние, понимать причины состояния ребенка, в способности к сопереживанию, в чувстве родителей в ситуации взаимодействия, в безусловном принятии, в преобладающем эмоциональном фоне и в ориентации на состояние ребенка при налаживании взаимодействия. Факты свидетельствуют о том, что приемные родители более чувственно воспринимают и относятся к детям. У традиционных семей выше показатели в принятии себя в качестве родителя, в стремлении к телесному контакту, в умении воздействовать на эмоциональное состояние ребенка. Это свидетельствует о том, что «традиционные» родители готовятся к появлению ребенка заблаговременно, начинают воспитывать его с момента рождения.

Нами было установлено, что у замещающих семей выше показатели шкалы симпатии. Связано это с тем, что родители не сразу привыкают к приемным детям и находят к ним подход; между приемными родителями и детьми долго остается лишь симпатия, не многие родители способны полюбить приемных детей как своих родных. В этом случае у традиционных семей выше показатели любви и привязанности к детям.

Таким образом, вхождение детей-сирот дошкольного возраста и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающую семью является сложным процессом формирования их психологической и эмоциональной защищенности, формируемой в условиях «достаточности» проявляемой заботы и любви, установления новых привязанностей и межличностных взаимоотношений. Для замещающих семей это сложная работа, сопряженная с определенными трудностями: переживание и последствия «стресса нового образа жизни», социально-психологическая обособленность и как следствие возможные отрицательные поведенческие реакции ребенка, ухудшение атмосферы семейных взаимоотношений.

Проведенное нами исследование никоим образом не претендует на полное решение проблемы социализации детей-сирот дошкольного возраста и детей, оставшихся без попечения родителей, но раскрывает возможности для дальнейшего изучения процесса их социализации в условиях помещения в профессиональную замещающую семью.

Мы придерживаемся мнения ученых и общественности о том, что несмотря на многочисленные трудности, развитие института профессиональной замещающей семьи является наиболее приемлемым решением проблемы интеграции детей-сирот в общество, оказания своевременной необходимой помощи в успешной социализации, обучения выполнению положительных социальных ролей и становления положительной идентичности.

Список литературы:

1. Гаврилова Т.П. Психологическое знание в арсенале средств практического психолога // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 33-38.
2. Еремина Е.А., Неретина Л.А. Оптимизация детско-родительских отношений в приемной семье // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 30. – С. 186–190. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/65108.htm> (дата обращения: 03.11.2017).
3. Пермякова Е.Ю. Особенности процесса адаптации в условиях замещающей семьи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 751–754. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2016/46325.htm> (дата обращения: 03.11.2017).

4. Прапорщикова В.Л. Новый этап формирования института замещающей семьи» в России: социально-педагогический аспект // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – №4 (14). – С. 114-117.

5. Телина И.А. Социальная педагогика: учебное пособие. – Орск: Издательство ОГТИ, 2010. – 190 с.

6. Терновая И.П. Особенности организации процесса социально-педагогического сопровождения воспитания детей-сирот в кровных и замещающих семьях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 8 (август). – С. 191–195. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2015/15295.htm> (дата обращения: 05.11.2017).

7. Швецова М.Н. Социально-психологическое сопровождение замещающей семьи: монография. – М.: Прометей, 2013. – 188 с.

**Ткаченко А.С.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: старший преподаватель Гайфуллина Н.Г.

**Межличностное общение младших школьников  
и его влияние на уровень учебной мотивации**

При поступлении ребенка в школу происходит расширение круга его общения, усложняется система взаимоотношений с окружающими. В связи с изменением статуса младшего школьника изменяется тематика его общения со сверстниками и со взрослыми людьми. Межличностные отношения младших школьников выходят на новый уровень.

Межличностные отношения – это совокупность взаимодействий, которые возникают между отдельными людьми, часто сопровождаются эмоциональными переживаниями и в некотором роде передают состояние внутреннего мира человека. Они основаны на различных видах общения, которые включают невербальные связи, определенный внешний вид, телодвижения и жесты, устную речь [4].

В период младшего школьного возраста происходит активное установление дружеских отношений между детьми. Одной из важных задач на этом этапе является приобретение навыков социального взаимодействия со сверстниками и умение приобретать друзей. Ребенок учится налаживать коммуникативные контакты с ровесниками, слушать их, понимать, принимать, давать обратную связь. Удовольствие от совместного времяпрепровождения и совместных занятий помогает детям преодолевать трудности, связанные с разницей мнений, желаний, намерений. Однако главной задачей школьного обучения является формирование у детей мотивации к учебе. Мотивация – это совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность; это относительно устойчивая и индивидуально неповторимая система мотивов [2]. Младший школьный возраст имеет большие ресурсы формирования школьной мотивации учащихся, а главное содержание мотивации в этом возрасте — «научиться учиться» от этого зависит дальнейший уровень развития познавательных способностей ребёнка.

С целью выявления особенностей взаимосвязи школьной мотивации и межличностного общения у младших школьников нами было проведено исследование по методике Н.Г. Лускановой [1] в 1 «Г» классе МБОУ «СОШ №8» г. Елабуга. Целью методики является определение школьной мотивации. Данная анкета состоит из 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. Автор предложенной методики отмечает, что наличие у ребёнка

такого мотива, как «хорошо выполнять все предъявляемые школой требования и показать себя с самой лучшей стороны», заставляет ученика проявлять активность в отборе и запоминании необходимой информации. При низком уровне сформированности у учащихся учебной мотивации наблюдается снижение школьной успеваемости.

Исследование показало, что в классе преобладает уровень мотивации выше среднего (44,5%). Это означает, что у младших школьников сформировано положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает.

Показатели высокой мотивации составили 18,5%. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением более успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки и отметки или замечания педагога.

Низкая мотивация наблюдалась у 14,8% учащихся. Эти школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

Средний уровень мотивации наблюдался у 22% учащихся. Этот показатель относится к ребятам, которые нормально адаптируются к школе. Их привлекает как сама образовательная среда, так и процесс обучения.

С помощью данной методики было выявлено, что у детей в начале обучения в первом классе школа чаще вызывает такое чувство, как радость. Далее следует интерес и меньше всего усталость.

Исследование межличностных отношений младших школьников нами проводилось с помощью социометрии «Выбор товарища по парте» (автор Я.Л. Коломинский). В результате её применения было выявлено, что большая часть детей с легкостью идут на контакты с другими детьми [3]. Они сплочены между собой и дружны. Но, не смотря на это, в классе есть ребенок, которого многие дети не воспринимают. Из 27 человек с ним общаются только 5 ребят. Однако именно у этого респондента высокий показатель школьной мотивации.

Таким образом, особенностью взаимосвязи школьной мотивации и межличностного общения у младших школьников является то, что межличностные отношения не играют для них доминирующей роли. В первом классе для детей авторитетом является учитель, и



главное для них – это нравится учителю, чтобы он хвалил ребенка и ставил хорошие отметки.

Список литературы:

1. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. – М.: Фолиум, 1999. – 27 с.

2. Конспект лекций по общей психологии: пособие для студентов пед. специальностей вузов / С.Н. Жеребцов [и др.]; под общ. ред. С.Н. Жеребцова, М.А. Дыгуна. – Мн.: Экоперспектива, 2011. – 204 с.

3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, Прайм-Еврознак, 2008. – 576 с.

**Хайруллина Э.Ф.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Штерц О.М.

**Возможности кабинета «БОС – Здоровье»  
в подготовке детей к школе**

Подготовка ребенка к обучению в школе является важным шагом в его воспитании и обучении. Требования к ребенку заключаются в необходимости ответственного отношения к школе и учебе, произвольного управления своим поведением, выполнения умственной работы, обеспечивающей сознательное усвоение знаний. Готовность к школе включает в себя не только сформированные качества, но и предпосылки к их дальнейшему усвоению [3].

По данным Л.А. Венгера, В.В. Холмовской, Л.Л. Коломинского, Е.Е. Кравцовой, О.М. Дьяченко и др. в структуре готовности принято выделять следующие компоненты:

1. Личностная готовность, которая включает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции.
2. Интеллектуальная готовность ребенка к школе, включающая в себя наличие кругозора и развитые познавательные процессы.
3. Социально-психологическая готовность к школьному обучению, проявляющаяся в сформированности у детей нравственных и коммуникативных качеств.
4. Эмоционально-волевая готовность, определяющая насколько ребенок умеет планировать свои действия, ставить цель [1].

Интеллектуальная готовность ребёнка к школе – это способность будущего школьника к овладению такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, сериация и классификация. В процессе учебной деятельности ребенок должен научиться устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями, разрешать противоречия. Наиболее важными показателями интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе являются характеристики развития его мышления и речи [2].

В настоящее время существуют разнообразные методики, направленные на формирование интеллектуальной готовности ребенка к школе, но в нашей работе мы хотели бы остановиться на инновационной методике интеллектуального развития ребенка А.Сметанкина, основанной на формировании у ребенка релаксационного диафрагмального дыхания с соединением дидактического материала по математике и азбуке.

Инновационная методика А.Сметанкина «БОС – Здоровье» (БОС – Биологическая Обратная Связь) – это эффективный способ решения проблемы интеллектуального развития дошкольников без ущерба для их здоровья [4].

В данную методику входит серия «Учимся и оздоравливаемся» – «Здоровая Азбука», которая предназначена для детей, начинающих изучать «Азбуку». Принцип изучения слов – от простого к сложному: сначала ребенок знакомится со словами, состоящими из одного слога, затем – из двух и т.д.

Алгоритм работы с данным пособием можно разобрать на примере буквы «О». Сначала на экране появляется картинка с изображением «Осы». Как только на картинке внизу слева начинает подниматься полоска вверх, ребенок делает короткий вдох через нос, животик надувается как шарик. Когда широкая полоска начинает перемещаться слева направо, ребенок делает длительный выдох через рот, животик сдувается. Одновременно с этим, на экране открывается «О» и диктор произносит: «О». Вся учебная информация сообщается на фазе выдоха, когда происходит активное обогащение нейронов головного мозга кислородом. В этот момент головной мозг наиболее чувствителен к получению новой информации, она лучше закрепляется в памяти у ребенка, внимание в этот момент имеет высокую концентрацию.

В серию «Учимся и оздоравливаемся» входит «Здоровая математика: числа и цифры от 1 до 10». Книга помогает легко и доступно познакомиться с числами и цифрами первого десятка. В нее входят такие задачи, как «Помоги ёжику собрать грибы, соединив цифры по убыванию», «Посчитай, запиши нужную цифру после знака «=»» и т.д.

Данная методика включает в себя программу «Пропись. Цифры». В программу входят по два видео файла на каждую цифру. Первый показывает цифру, второй обучает письму цифр. Далее ребенок приступает к прописям в тетради. Данная пропись помогает ребенку выработать правильный навык письма, учит соотносить образец и свое написание, сравнивать их, находить и исправлять ошибки.

Использование учебного электронного пособия поможет ребенку развить такие необходимые для дальнейшего обучения функции, как организация деятельности, общее интеллектуальное развитие, зрительно-пространственное восприятие, зрительно-моторная координация. Оздоровительный эффект инновационной методики по Сметанкину заключается в синхронизации работы двух самых важных систем нашего организма – сердечно-сосудистой и дыхательной.

Таким образом, существуют как традиционные, так и инновационные технологии интеллектуальной подготовки детей к школе. Инновационные технологии способствуют усвоению учебного материала дошкольниками в процессе игровой деятельности, к тому же с пользой для здоровья.

Список литературы:

1. Авраменко Н.К. Подготовка ребенка к школе. – М., 1972. – 48 с.

2. Вешневицкая О.В., Карачевцева Н.Н. Интеллектуальная готовность как компонент школьной готовности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. VIII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2011. – С. 27-32.

3. Грудненко Е.А. Психологическая готовность к школе. Подходы отечественных психологов к определению психологической готовности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. III междунар. науч.-практ. конф. № 3. – Новосибирск: СибАК, 2010. – С. 37-40.

4. Сметанкин А.А. Здоровье на 5+. – СПб.: Биосвязь, 2007. – 110 с.

## РАЗДЕЛ VI. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

**Верещагина О.В.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук, доцент Минкин А.В.

### **Использование термометра и платы Arduino для изучения школьного курса физики на лабораторных работах**

В школьном курсе физики мы каждый год изучаем новые темы и закрепляем пройденный материал лабораторными работами. К сожалению, оборудование в школах практически не обновляется и поэтому приходится работать на традиционных устройствах. Однако время не стоит на месте и необходимо обновлять уроки физики межпредметными связями. Мы предлагаем сочетать уроки физики с информатикой, а именно программированием на плате Arduino, что придаст им разнообразие. В школах изучается такой язык программирования, как Pascal. Но этот язык уже не так востребован, как C++ или Python. Arduino является разновидностью C++ и позволяет ученикам освоить востребованный и необходимый им язык программирования уже в школьные годы.

Например, в лабораторных работах по измерению жидкостей, необходимо измерить комнатную температуру; или нужно измерить разницу сухого и влажного воздуха. Вместо привычного термометра, который через несколько лет не всегда работоспособен, можно использовать готовую программу, которая никогда не сломается и будет точной в своих измерениях. Для этого нам необходимы знания в области информатики, что осваивается в школьном курсе, и новый материал – микроконтроллерная плата.

Необходимое оборудование для сбора макета [1]:

- плата ArduinoUno;
- макетная плата;
- светодиодная шкала;
- резистор номиналом 10 кОм;
- термистор;
- 10 резисторов номиналом 220 Ом;
- 14 проводов «папа-папа».

Вот так выглядит схема подключения к Arduino:

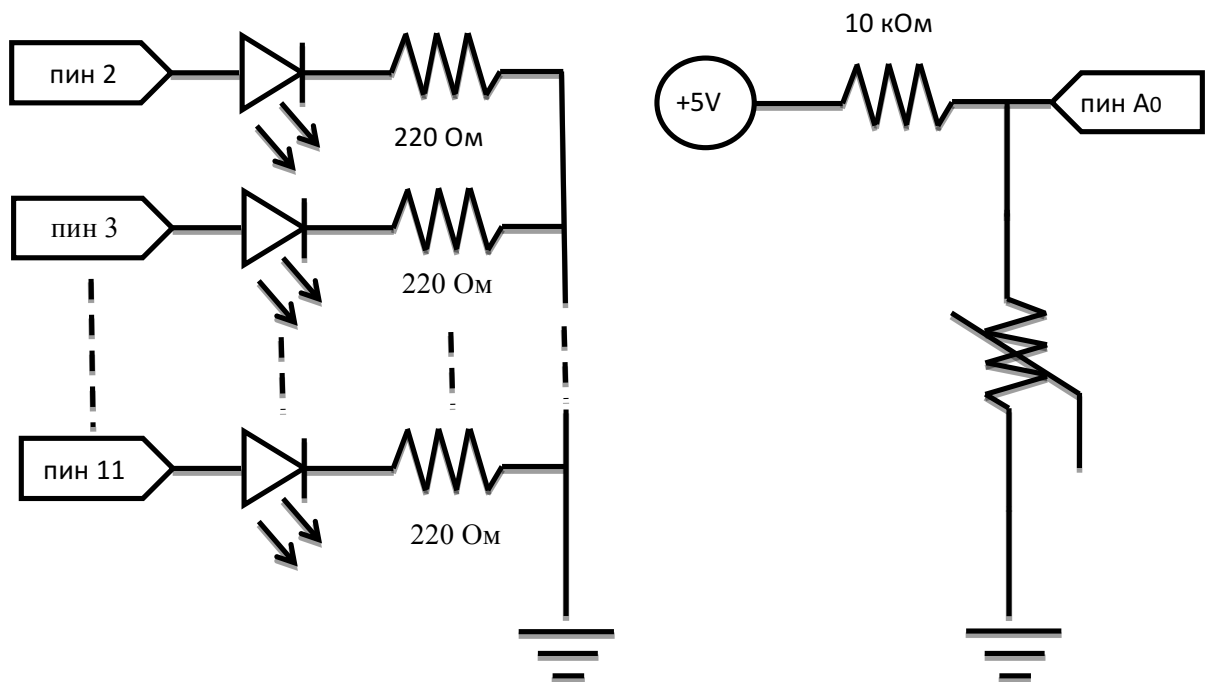


Рис. 1. Принципиальная схема подключения

Приведем соответствующий фрагмент программы, который отвечает за измерение температуры:

```
float v = analogRead(A1) * INPUTV / 1023.0;
float r = v / (INPUTV - v);
float temp = 1./ ( 1./(TERM)*log(r)+1./(25. + 273.)) - 273.
```

Таким образом, правильно собрав схему и написав программу, мы сможем точно определять температуру окружающей среды и использовать этот способ измерения годами, вне зависимости от изменения содержания лабораторных работ. Особенно интересной работой будет дать ученикам сделать домашний термометр самостоятельно.

Список литературы:

1.Пушкин А. Эксперимент 15. Комнатный термометр [Электронный ресурс] // Сайт [wiki.amperka.ru](http://wiki.amperka.ru). 21февраля. URL: <http://wiki.amperka.ru/конспект-arduino:комнатный-термометр> (дата доступа: 21.10.2017).

**Галиуллина Г.А.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Ганеева А.Р.

### **Применение кейс-технологий на уроках математики**

В настоящее время в условиях современной школы методика обучения математике переживает сложный период, связанный с изменением целей образования, реализацией Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения и развитием личности ребенка, адаптированного к изменяющимся реалиям жизни. Современный человек сможет выжить в данной среде, если школа раскроет познавательный и творческий потенциал каждого ребенка еще в период его обучения в школе.

Эти обстоятельства требуют новых педагогических исследований в области методики преподавания предметов, поиска инновационных средств, форм и методов обучения и воспитания, связанных с разработкой и внедрением в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий. Образовательные технологии позволяют эффективно организовать процесс обучения, добиться планируемого результата обучения в рамках не только предметной подготовки, но и в рамках метапредметного и личностного развития учащихся.

В школе применяется широкий спектр образовательных педагогических технологий, в том числе таких как, технология проектного обучения, технология развития критического мышления, кейс-технологии и др.

Рассмотрим более подробно возможности применения кейс-технологий в школе на уроках математики. Обучение с использованием кейс-технологий не только позволяет повысить уровень знаний обучающихся, но и способствует развитию у них творческого мышления, креативных способностей и творческой активности.

Кейс (от англ. case – случай, ситуация) – это разбор ситуации или конкретного случая, деловая игра. Под ним может пониматься технология анализа конкретных ситуаций, каково-нибудь частного случая [1, с. 14].

Суть кейс-технологии заключается в создании и комплектации специально разработанных учебно-методических материалов в специальный набор (кейс) и их передаче (пересылке) обучающимся. Каждый кейс представляет собой полный комплект учебно-методических материалов, разработанных на основе производственных ситуаций, формирующих у обучающихся навыки самостоятельного конструирования алгоритмов решения производственных задач. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение,

если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в реальной жизни).

Кейс-метод или метод конкретных ситуаций – это метод активного проблемного, эвристического обучения. Отличительной особенностью данного метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Представленный для анализа случай должен отражать реальную жизненную ситуацию. Кроме того, в описании должна присутствовать проблема или ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач для решения студентом-исследователем. Кроме этого, требуется овладение обучающимися предварительным комплексом теоретических знаний для использования их в практической плоскости решения конкретной проблемы или ряда проблем [1, с.14].

Метод анализа конкретных ситуаций (МКС) – case study, в русской транскрипции *кейс-метод* больше распространен в зарубежной педагогике. Это метод, позволяющий субъектам жизнедеятельности, общения, познания осмысливать реальные жизненные проблемы и ситуации с целью их преобразования. Истоки этого метода восходят к практике Гарварда 1960-1970-х гг., хотя по некоторым данным, применение этого метода уходит корнями в начало XX в. По своей форме этот метод похож на оргдеятельностную игру, в которой участники могут изменять действительность, применяя свои аналитические способности [2, с. 50].

Кейс-технология – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов). Главное её предназначение – развивать способность разрабатывать проблемы и находить их решение, учиться работать с информацией. При этом акцент делается не на получение готовых знаний, а на их выработку, на сотворчество учителя и ученика.

Кейс-технологии, благодаря своим широким возможностям применимы на различных этапах обучения в различных учебных учреждениях и приобретает всё большую популярность, отвечая требованиям современной методологии обучения. Будучи интерактивным методом обучения, этот метод завоевывает позитивное отношение со стороны учащихся, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками. Таким образом, самое главное достоинство этой технологии – это неподдельный интерес со стороны обучающихся любых категорий к изучаемой проблематике, которая оформляется и подается в виде кейса – конкретной ситуации. Практика проведения занятий с использованием кейсов показывает, что школьники с азартом принимаются за решение проблемы, описанной в кейсе, так как эта технология позволяет им проявить свой креатив, самостоятельность в суждениях и одновременно требует демонстрации не только спектра



экономических, экологических, правовых знаний и навыков, но применения этих знаний на практике.

Часто в процессе решения математических задач школьники задают вопросы о практическом значении математики в жизни человека. Кейс-технологии в полном объеме приносят прикладную значимость в урок. Дают возможность учащимся работать в группах, дискутировать, анализировать, планировать, осуществлять самооценку и оценивать деятельность других. Учащиеся учатся выслушивать мнение одноклассников и аргументировать свою позицию. Тем самым, на уроке достигаются предметные, метапредметные и личностные результаты обучения.

Кейс-технологии, во-первых, дают возможность оптимально сочетать теорию и практику, формировать навыки работы с разнообразными источниками информации. Обучающиеся не получают готовых знаний, а учатся их добывать самостоятельно, принятые решения в жизненной ситуации быстрее запоминаются, чем заучивание правил. Во-вторых, процесс решения проблемы, изложенной в кейсе – это творческий процесс познания, который подразумевает коллективный характер познавательной деятельности. Следовательно, обучающиеся учатся соблюдать правила общения: работать в группах, слушать собеседников, аргументировать свою точку зрения, выстроив логические схемы решения проблемы, имеющей неоднозначное решение. На уроке обучающиеся не будут скучать, а будут думать, анализировать, формировать навыки ведения дискуссии. И, наконец, даже слабоуспевающие обучающиеся смогут участвовать в обсуждении вопросов, так как нет однозначных ответов, которые надо выучить. Они сами смогут предложить ответы. В повседневной жизни ученикам пригодится умение логически мыслить, формулировать вопрос, аргументировать ответ, делать собственные выводы, отстаивать свое мнение.

Рассматривая практическую значимость кейс-технологии, остановимся на некоторых элементах, разработанного урока по математике для VII класса по теме «Линейное уравнение с двумя неизвестными». Рассмотрим основные этапы урока:

1. Организационный момент урока и мотивация к учебной деятельности.
2. Этап ознакомления с ситуацией (задачей), её особенностями, выделение основной проблемы (проблем).
3. Фиксация концепций и идей по решению задач. Изучение нового материала.
4. Упражнения с перенесением знаний в новые условия.
5. Первичное закрепление знаний.
6. Рефлексия.
7. Домашнее задание.

Если проследить ход урока по этапам, то можно заметить, что структура урока не нарушена. Урок построен достаточно органично в силу того, что, каждый этап урока продуман и составлен в соответствии с требованиями к кейс-уроку. Можно заметить, что первый, пятый, шестой и седьмой этапы совершенно типичны для урока любого типа. Что касается остальных этапов, то они имеют некоторые особенности.

На втором этапе учащиеся в малых группах знакомятся с первым кейсом, в котором представлена задача (ситуация) и задания к данному кейсу. Особенностью данного кейса является универсальность заданий для задач разного содержания. По окончании решения данного кейса учащиеся должны составить схематическую модель и предложить варианты решения задачи.

Таблица 1

Кейс-задачи для малых групп

|            |  |   |
|------------|--|---|
| 1-я группа | Расстояние между населёнными пунктами А и Б составляет 30 км. Пешеход вышел из пункта А в пункт Б ровно в 12:00. Через час из пункта Б в пункт А выехал велосипедист. Ровно через 2 часа после выезда велосипедиста они встретились. Каковы скорости пешехода и велосипедиста? | <p>Задания:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Внимательно ознакомьтесь с задачей внутри группы.</li> <li>2. Составьте схематическую модель задачи.</li> <li>3. Предложите способы решения данной задачи.</li> </ol> |
| 2-я группа | Мука расформирована в пакеты по 3 и по 2 кг. Сколько пакетов каждого вида надо взять, чтобы получить 30 кг. муки?  |   |
| 3-я группа | Группу из 30 туристов решили расселить на теплоходе в трехместные и двухместные каюты, так, чтобы в каютах не оставалось свободных мест. Сколько трехместных и двухместных кают надо заказать?   |   |

Следует отметить, что реализация урока на основе кейс-технологий требует от учителя качественно иной подготовки к проведению урока, в частности подбора (составления) кейс-задач. Задания не должны носить примитивный характер и причисляться к кейс-методам по формальным признакам. Каждый кейс – это не самодеятельность, а серьезная научная разработка, которая должна учитывать возрастные особенности и творческие способности

учащихся. На данном же этапе учащиеся работают в малых группах, для каждой из которых необходимым становится выделение проблемы, фигурирующей в кейс-задаче.

На третьем этапе учащиеся обсуждают предложенные способы решения задач и выбирают оптимальный из них, являющийся решением для всех трех типов задач. Результатом обсуждения решения должна получиться единая математическая модель – линейное уравнение с двумя переменными. Таким образом учитель подводит учащихся, к тому, что тема и цели урока ставятся ими осознано и самостоятельно.

На четвертом этапе урока предполагается организация работы учащихся с перенесением приобретенных знаний в новые условия. Ученики решают второй кейс, который является обратным для первого кейса. От учащихся требуется по данной математической модели составить текстовую задачу. Результатом работы по данному кейсу будут три разные по содержанию задачи, предложенные малыми группами. Этот этап весьма важен. К сожалению, на сегодняшний день очень часто наблюдается автоматизация процесса обучения, то есть ученики заучивают решения, алгоритмы, и решают задачи даже не вникая в суть. Поэтому важно научить учащихся «думать», понимать задачу.

Делая вывод, хочется отметить, что кейс-технологии демонстрируют теорию с точки зрения реальных событий, позволяют заинтересовать учеников в изучении предмета, способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию обучающихся, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию к учебе.

Список литературы:

1. Винеvская А.В. Метод кейсов в педагогике. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. – 141 с.
2. Фастова Е.И., Иванова О.Л. Инновационные педагогические технологии. – Волгоград: Учитель – 2015. – 79 с.
3. Галиуллина Г.А. Применение кейс-метода на уроках математики / Г.А. Галиуллина, Е.М. Паранина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы и перспективы информатизации физико-математического образования студентов» (14 ноября 2016г.). – Елабуга: ЕИ КФУ, 2016. – С. 219-223.

**Мельников А.А., Чирков А.С.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: старший преподаватель Любимова Е.М.

### **Возможности применения геймификации в образовании**

В современных реалиях большинство организаций начинают развивать свой бизнес основываясь на принципах геймификации. Это достаточно весомое конкурентное преимущество, позволяющее мотивировать современное общество, которое привыкло играть в компьютерные игры, а также общаться в социальных сетях, на достижение целей в работе. Правила, использовавшиеся для мотивации сотрудников несколько десятилетий назад, постепенно теряют свою актуальность, механизмы их действия не работают. Геймификация позволяет работодателю достичь цели, при этом давая людям возможность развлекаться и играть. Крупные компании, использующие элементы геймификации, ориентируются на будущее, когда любая организация начинает использовать те или иные принципы геймификации для повышения лояльности сотрудников по отношению к работодателю.

Геймификация – это применение игровых принципов, которые широко используются во всякого рода играх (в том числе компьютерных), для неигровых процессов, с целью расширения вовлеченности участников, повышения их лояльности, а также скорости выполнения поставленных задач [1]. Она в большинстве случаев основана на четырех поведенческих и психологических принципах: *мотивация* – участники должны быть мотивированы к конкуренции со стороны других пользователей; *неожиданные открытия и поощрения* – бонусный контент, вознаграждения, похвала, новые возможности; *статус* – необходимо сформировать множество направлений развития, чтобы в каких-то из них человек чувствовал свое превосходство; вознаграждения – физические, моральные, персональные и статусные [2].

Геймификация имеет огромный потенциал для применения во всех сферах деятельности, в том числе и образовательной. Рассмотрим возможности геймификации для использования в обучении студентов вузов. Игроки часто демонстрируют настойчивость, способность рисковать, внимание к деталям, и навыки решения проблем, то есть все типы поведения, которые в идеале должны быть в школах, в том числе и высшей. Погружение студентов в атмосферу игры выступает как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности. В основе процесса обучения лежит деятельность обучаемого, а, как известно, «Practice makes perfect». Как свидетельствуют психологические исследования, то, что мы слышим, активно усваивается на 40%; то, что видим, – на 50%; если мы видим и слышим

одновременно, то это запоминается на 70-75%; а если мы это делаем сами, мы запоминаем на 92%. Вот почему игровые методики так важны в процессе обучения на любом уровне [5].

Геймификация отличается от ранее известных образовательных форм. Суть этого отличия в том, что реальность остается реальностью, не превращаясь в игру, а игровые установки вводятся в систему операций субъекта с этой реальностью. На это особое внимание обращает Кевин Вербах, исследователь из Пенсильвании, говоря о том, что геймификация не является ни игрой, ни теорией игр, ни симуляцией. Так, геймификация, становится связующей между образовательными и игровыми задачами, при этом не являясь игрой. Например, образовательная задача – освоить разные стили речи; игровая задача – набрать баллы за выполненные письменные задания для того, чтобы перейти на следующий уровень и получить награду. Причем образовательные цели всегда остаются на первом месте, а игровые – призваны лишь помочь мотивировать студента, выполнять данные ему образовательные задачи [4].

Компьютерная игра переносит участников, как игроков, в вымышленную реальность, тогда как геймификация оставляет в реальном мире с насущными неигровыми проблемами и задачами. Геймификация имеет правила и цель, происходит в реальности, все действия и ходы прописаны и структурированы. Таким образом, студент остается собой, не принимая на себя никаких ролей, и двигается, исходя только из своей мотивации и внутренней цели, например, выучить английский язык.

Что касается системности, крайне важной для геймификации, под ней понимаются не эпизодические вкрапления игры в структуру деятельности, а постоянное сопровождение этой деятельности геймификацией. В обучении она сопровождает образовательный курс целиком – от постановки целей и задач до итогового завершения поставленных перед студентом целей, и проверки достигнутых результатов.

Таким образом, мы можем говорить о геймификации как о новом способе организации обучения, имеющем огромный образовательный потенциал [3]. Её способность преобразовать характер и запустить высший уровень активности студентов, который повлияет на качество выполнения поставленных перед обучающимися целей и задач, а также стимулирует их субъективную активность, не уводя из реальности. Все эти особенности позволяют вывести образование на новый уровень. Пробудить в студентах интерес к учебе, и в дальнейшем помочь им достичь планируемых результатов [4].

Список литературы:

1. Габитова А.Р., Чернова Е.В. Разработка обучающей игры с использованием программы iSpringSuite 8 на базе MicrosoftPowerPoint на тему «Основы безопасности детей в сети Интернет» для учащихся 9-12 лет // Современные научные исследования и инновации. –

2017. – № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/02/77665> (дата обращения: 25.11.2017).

2. Кантимирова А. Геймификация. Смысл, принципы, ошибки // Платформа для общения малого бизнеса «SPARK». 2017. URL: <https://spark.ru/user/80671/blog/33507/gejmifikatsiya-smisl-printsipi-oshibki> (дата обращения: 25.11.2017).

3. Капустина Е.В. Геймификация как способ повышения мотивации и активизации учебной деятельности обучающихся // Материалы XXIV Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы модернизации российского образования». – Таганрог, 2015. – С. 47-51.

4. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2015. 9 (162). – С. 60-64. URL: [http://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/orlova\\_o.\\_v.\\_60\\_64\\_9\\_162\\_2015.pdf](http://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/orlova_o._v._60_64_9_162_2015.pdf) (дата обращения: 25.11.2017).

5. Сидяева К.В. Геймификация в образовании: Через игру к результативности // Материалы XII Международной научно-практической интернет-конференции «Образование: вчера, сегодня, завтра». 2017. URL: [http://orenik.odtdm.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=623:2017-01-11-05-47-54&catid=42:2011-02-16-13-14-43&Itemid=62](http://orenik.odtdm.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=623:2017-01-11-05-47-54&catid=42:2011-02-16-13-14-43&Itemid=62) (дата обращения: 25.11.2017).

## **Муравьева В.С.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук, доцент Минкин А.В.

### **Использование образовательного набора «Амперка» для инновационного изучения школьного курса физики**

Физика является один из основополагающих предметов для каждого школьника, так как она формирует физическую картину мира и закладывает основы взаимодействия с окружающим миром. Знание физических законов помогает избежать многие бытовые проблемы. Однако для этого необходимы, хорошие базовые знания и умения, которые часто ученики не получают. Одной из основных причин этого является отсутствие или моральное устаревание оборудования для проведения наглядных опытов. Физика учит взаимодействию с миром, пониманию его устройства, всё это познаётся опытным путём.

Рассмотрим на конкретном примере. В восьмом классе ученики начинают изучать электронику, а точнее базовые понятия такие как, источники питания, соединения проводников, электрические цепи и т.д. Это теоретическая база, без которой в дальнейшем практически невозможно понять работу сложных электрических приборов и повышается опасность неправильного обращения с ними.

Для изучения электроники в школах необходимо использовать набор «Амперка», целью которого является показать, как применяются законы электричества на практике, а также научить учащихся прикладному программированию. Набор содержит следующие электронные компоненты [1]:

- плата с микроконтроллером Arduino Uno;
- два датчика линии;
- один датчик наклона;
- два фоторезистора;
- два термистора;
- четыре тактовые кнопки;
- два потенциометра;
- одну макетную плату;
- 75 соединительных проводов;
- один USB-кабель;
- один разъем для батарейки «Крона»;
- одно двухколесное шасси для робота;
- один сервопривод с креплениями;

- текстовый LCD-экран;
- два семисегментных индикатора;
- 12 красных, 4 зеленых, 4 желтых, 2 трехцветных светодиода;
- два звуковых пьезоизлучателя;
- набор резисторов;
- 10 биполярных транзисторов, 4 полевых транзистора;
- две микросхемы CD4026;
- 5 выпрямительных диодов;
- цифровой мультиметр с щупами;
- драйвер моторов Motor Shield;
- расширитель портов Troyka Shield;
- соединительные элементы.

Всего в наборе более 150 деталей из 25 наименований. Очень важным аспектом является отсутствие паяльника; вместо него используется макетная доска Breadboard, что значительно увеличивает скорость сборки цепей и уменьшается травма опасность. Например, для того, чтобы собрать цепь из трёх последовательно подключенных проводников, необходимо просто вставить нужные компоненты в отверстия на макетной плате.

Таким образом, набор «Амперка», является важным элементом в обучении, так как имеет все необходимые компоненты для изучения электроники, а также прост и безопасен в использовании. К сожалению, такие наборы в школах являются большой редкостью. В основном детей обучают с помощью устаревших, или самопальных наборов, что в итоге неблагоприятно сказывается на грамотности учеников.

Список литературы:

1. Повный А. Образовательный набор Амперка для обучения электронике и робототехнике [Электронный ресурс] // Сайт Elektrik.info. 28 июля. URL: <http://elektrik.info/obzor/1167-obrazovatelnyy-nabor-amperka.html> (дата обращения: 25.11.2017).



## **Новопашина Т.С.**

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Огороднова О.В.

### **Мониторинг качества современных уроков**

Введение в образовательный процесс педагогических новшеств, всегда связано с определенным риском. Н.Р. Юсуфбекова и С.Д. Полякова утверждают, что независимо от того, на каком уровне находятся нововведения, они могут быть подвержены действию законов необратимой дестабилизации педагогической среды [7]. Чем радикальнее вводимое новшество, тем больше опасность возможных негативных последствий: могут быть получены не в полном объеме ожидаемые результаты; их достижение потребует дополнительных усилий учителей и учащихся; новое может вызвать отрицательное отношение родителей и др.

Современный урок, в свете нового ФГОС ООО, изменений его методологической основы, считается педагогическим новшеством [4]. Мониторинг качества современного урока, в частности, его структуры вызван необходимостью отследить реальные изменения в педагогическом процессе и фактическими ожиданиями к нему, а также предупредить и минимизировать возможные риски и педагогические ситуации.

Ключевым звеном организационно-педагогического этапа мониторинга является разработка критериев оценки наблюдаемого объекта. В нашем случае наблюдаемым объектом мониторинга выступает современный урок иностранного языка. Разработанные нами критерии на основе зарубежной и отечественной дидактики представляют собой экспертный лист оценки, который можно применять для комплексной оценки [4, 8].

К разработанным критериям мы выделили на три компонента:

- Системно-структурный компонент, критериями которого являются: 1) организационная культура урока (постановка и понимание целей, задач и ожидаемых результатов; четкость определения этапов урока; конкретность в постановке упражнений; оптимальное количество заданий, установление правил и процедур совместной работы на уроке и др.); 2) педагогические технологии (использование разнообразных технологий, методов и приемов на уроке для реализации целей; смена видов деятельности; новизна и оригинальность подходов, нестандартность действий и индивидуальность учителя и др.) [3]; 3) деятельность на уроке (самостоятельность, активность и творчество обучающихся, предполагающие использование активных и интерактивных подходов для развития самостоятельности обучающихся: работа в группах, формулирование вопросов и т.п.; создание на уроке ситуаций для выбора и самоопределения; поддержка личной и групповой ответственности при выполнении заданий и др.); 4) рефлексия и оценивание

(систематическое обобщение, поэтапное подведение итогов, постоянная коммуникация, оценивание учащимися качества своих результатов, мониторинг знаний, двусторонняя рефлексия).

- К внутреннему компоненту мы отнесли следующие критерии: 1) мотивация к обучению (использование различных способов формирования мотивации и умение удивить; системность и последовательность формирования мотивации в структуре занятия; использование проблемных ситуаций, опора на интересы и потребности обучающихся и др.); 2) эффективная коммуникация (организация взаимодействия и сотрудничество обучающихся между собой, с учителем и с различными источниками информации и др.); 3) наличие ценностных ориентиров (воспитательный эффект урока и педагогической деятельности учителя; поддержка безопасного поведения и формирования культуры здорового образа жизни др.); 4) личностные ориентиры (учитель уважительно относится к учащимся, нет дискриминации на уроке по отношению к отдельным учащимся и в отношении их достижений, уважение личного достоинства каждого ученика и др.).

- К внешнему компоненту, по нашему мнению, относятся: 1) профессионально-педагогическая компетенция учителя (грамотность речи; доступность изложения, адекватность объема информации возрастным особенностям учащихся; ИК навыки); 2) вспомогательные средства (использование разных источников информации, структурирование информации в разных форматах: текстовом, графическом, электронном и др.); 3) атмосфера на уроке: благоприятный для обучения климат подразумевает атмосферу, которая проявляется в уважительном отношении со стороны обучающихся и со стороны учителя, соблюдение правил и условий урока, совместная ответственность, справедливость учителя, как к отдельному учащемуся так и к группе и др.); 4) результативность (достижение предметных метапредметных и личностных результатов; вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность (выдвижение гипотез, сбор данных, поиск источников информации); соотнесение действий с планируемыми результатами и др.).

Нами было проведено исследование, базой которого послужили общеобразовательные учреждения г. Тюмени, ступень обучения – V классы, с наполняемостью 14 человек.

После разработки экспертного листа, следовал этап первичного сбора информации, ознакомление с учебным материалом, и, непосредственно, наблюдение за ходом урока. В ходе наблюдения были зафиксированы наиболее важные стороны урока, признаки решения всех трех аспектов его дидактической цели или, наоборот, отсутствие таковых, факты, характеризующие методическую деятельность учителя, познавательную деятельность учеников, успешность их взаимодействия, признаки результативности урока и многое другое.

Техническая сложность наблюдения за ходом и развитием урока и фиксацией увиденного заключается в том, что наблюдению подвергается сложнейший многогранный, многосторонний процесс, совмещающий в себе одновременно различные виды деятельности учителя и учеников и приводящий к сложному синтетическому результату [2]. В ходе первичной обработки данных наблюдения мы учли тип и вид урока, например, урок усвоения новых знаний может характеризоваться фронтальной формой работы, или же наоборот, учитель после фазы мотивации передает изучение нового материала учащимся, в любой выбранной им форме. На таком уроке, непременно, должна присутствовать рефлексия, чтобы понять, как учащиеся освоили материал, насколько это было для них сложно [5].

Следующим этапом был этап работы с экспертным листом и непосредственный анализ, который осуществлялся сразу после проведенной беседы с учителем. Каждому выделенному критерию присуждались баллы: высокий балл (3 баллов) – показатели проявляются в полном объеме и устойчиво, выше среднего (2 балла) – признаки проявляются достаточно часто, средний балл (1 балл) часть признаков проявляются в зависимости от ситуации; нет балла – признаки, характерные для изучения качества, почти не проявляются.

Практическим результатом проведенного анализа 10 уроков иностранных языков (английский, немецкий) у разных преподавателей разных школ, с разным уровнем квалификации является диаграмма, для составления которой использовался метод математической обработки данных наблюдения.

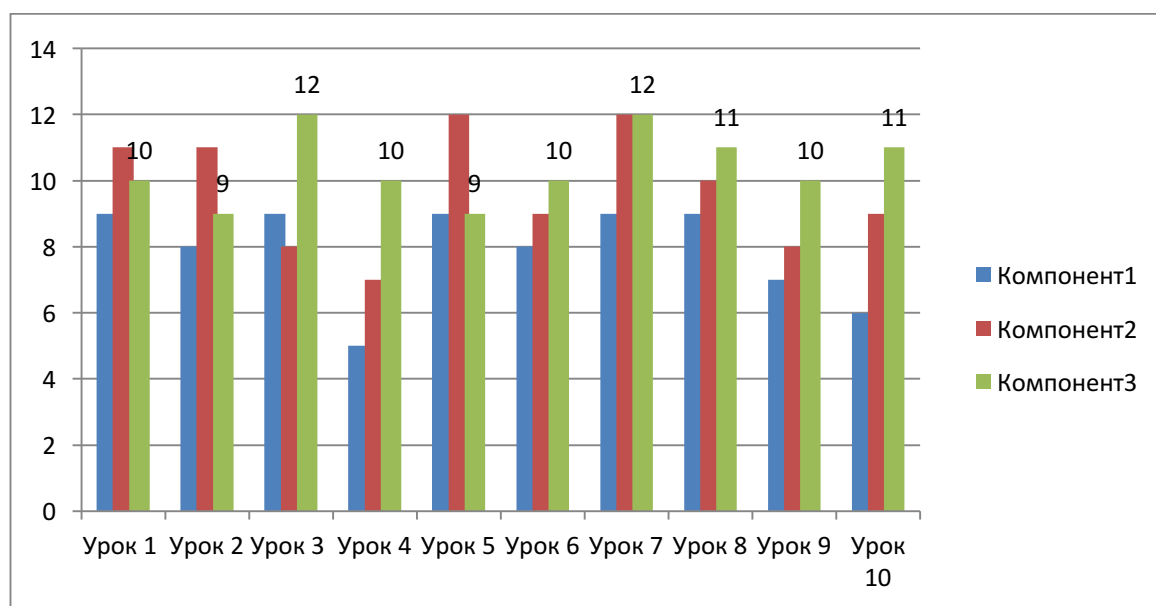


Рис.1 Оценка качества современных уроков иностранного языка

Самый низкий балл имеет системно-структурная компонент урока (от 5 до 11 баллов), 2-е место занимает внутренней компонент, где баллы варьируются от (от 7 до 12), и третье место с большим количеством баллов занимает внешний компонент, с количеством баллов от 9 до 12.

Итак, наиболее сложными на уроке иностранного языка являются организационная культура урока, постановка и понимание целей, как учащимися, так и педагогами, согласованность заданий для учащихся на уроке и домашних заданий; установление правил и процедур совместной работы на уроке; постановка упражнений; организация целенаправленной самостоятельной деятельности на уроке, отказ от привычной фронтальной работы, постоянный контроль учителя и указания на дальнейшие действия учащихся.

Проблематичным также было вычленение структуры урока. В результате оценки внешнего компонента меньшее количество баллов получили: наличие рефлексии, которая если и присутствовала на уроке, то в качестве завершающих слов учителя о достигнутых результатах; оценка достижений учащихся на уроке редко озвучивалась учителями, поэтому данный критерий на пяти посещенных уроках получил 1 балл. Внутренний критерий был оценен нами достаточно высоко – 9 баллов на двух уроках.

Таким образом, при комплексном анализе мы выявили слабые места уроков, которые в основном заключаются не в отсутствии вспомогательных материалов, ценностях ориентиров и др., а в организации деятельности учащихся на уроке, организации или вообще отсутствии этапов на уроке, трудность отказа от фронтальных форм работы.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 19.11.2017) [Электронный ресурс] / Информационная правовая система «КонсультантПлюс». Режим доступа: <http://www.consultant.ru/document/> (дата обращения: 12.10.2017).

2. Иванова В.А., Левина Т.В. Педагогика. Электронно-учебно-методический комплекс [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.kgau.ru/distance/mf\\_01/ped-asp/index.html](http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/index.html) (дата обращения: 19.11.2017).

3. Кочергина И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность учителя иностранного языка [Электронный ресурс] / Открытый урок первое сентября. – Режим доступа: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn> (дата обращения: 3.11.2017).

4. Крылова О.Н. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО / О.Н. Крылова. – СПб.: КАРО, 2015. – 144 с.

5. Махмурян К.С. Современный урок в условиях реализации ФГОС ООО // Иностранные языки школе. – 2014. – №11. – С. 14-20.

6. Микова Л.Д. Обучение немецкому языку как второму иностранному [Электронный ресурс] / Открытый урок первое сентября. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/214053/> (дата обращения: 19.11.2017).

7. Стракова Т.А. Теоретические основы и технология комплексного мониторинга качества образования. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2008. – 204 с.

8. Frank, H. (2014) Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart: Klett, 2014. S. 184.

**Нугуманова Р.И.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: ассистент Сайфуллова Р.Р.

### **Использование техники бриколаж в процессе изучения истории в вузе**

В современной системе образования актуальными являются проблемы повышения эффективности процесса обучения. Данная проблема встречается как в основной и средней школах, так и в вузе.

На эффективность образовательного процесса и успешность освоения образовательных программ сильное влияние оказывает мотивация к учебной деятельности, что предполагает использование специальных приемов, стимулирующих познавательный интерес обучающихся. Как отмечают В.В. Барабанов и Н.Н. Лазукова, в процессе преподавания истории, возможно, повысить мотивацию обучающихся к ее изучению следующими способами: повысить новизну исторического содержания; ввести занимательные факты, предполагающие разгадку исторической тайны; сообщить о новых открытиях в области истории, вновь появляющихся версиях исторических событий; использовать сведения, имеющие личностную значимость для обучающихся, например, участие их дедушек и бабушек в событиях Великой Отечественной войны и т.д. [2, с. 150]. Таким образом, в повышении мотивации к изучению истории в вузе особо важную роль играет содержание учебной дисциплины, однако не менее ценным является и процессуальный компонент занятия, включающий определенные приемы, методы и технологии обучения. Одним из инновационных приемов обучения является техника «бриколаж», основная идея которой заключается в использовании для организации процесса обучения различных дополнительных материалов, кроме таких специально созданных средств обучения, как учебники, пособия, методические разработки и др.

Техника, получившая название «бриколаж» учитывает специфику процесса мыслительной деятельности, свободной, в отличие от процесса проектирования, от строгого подчинения средств цели [4, с.15]. Бриколер — это тот человек, который творит сам, самостоятельно, используя подручные средства [4, с. 107]. В настоящее время термин «бриколаж» широко используется для обозначения инновационной деятельности, характеризуя создание чего-то нового и необычного. Это образовательный тренд, новизна которого состоит в том, что педагог использует подручные средства и инструменты.

К основным принципам применения бриколажа относятся следующие.

1. Использование предмета в другом качестве. Такой принцип формирует развитие креативности, нестандартного мышления. Его реализации способствует метод фокальных

объектов, который заключается в поиске новых идей на основе присоединения к исходному объекту других, выбранных случайно, свойств [1].

2. Создание нечто нового из старого. Это называется принципом повторного использования. Он заключается в том, что человек должен не выбрасывать старый предмет, а использовать его повторно, возможно, в другом качестве.

3. Сторителлинг, или искусство устного рассказа [5, с. 1]. Содержание рассказа должно опираться на имеющийся опыт, тем самым расширяя и обогащая его новыми элементами. В наше время существует много сервисов и приложений, которые помогают облегчить процесс обучения. Рассказ служит образцом построения связной, логичной, убедительной речи. Он учит развивать фантазию, а также грамотно выражать свои мысли. Его эффективность зависит от сочетания с другими средствами, например, иллюстрацией, презентацией, познавательным фильмом или мультфильмом [5, с. 487].

На занятиях по истории могут быть использованы следующие варианты использования техники «бриколаж». Например, в процессе изучения темы «Великая Отечественная война» преподаватель может построить занятие следующим образом. Во-первых, он может начать занятие с короткого видеофрагмента, иллюстраций и портретов, показав обучающимся таких известных героев, как Александр Матросов, который закрыл своим телом амбразуру дзота, или Зою Космодемьянскую, которая была партизанкой диверсионно-разведывательной группы. Иллюстрации и портреты могут быть использованы для техники сторителлинга, или искусства устного рассказа. Во-вторых, во время занятия может быть использована интерактивная доска для описания фрагментов или некоторых зарисовок. В-третьих, студентам можно показать репродукции таких известных картин, как, например, картину «Победа» Е.Е. Моисеенко или же картину Э. фон Гендель-Мазетти «Артиллерия на фронте». Студенты должны будут посмотреть их, обсудить и прокомментировать. На помощь снова приходит искусство устного рассказа. В-четвертых, преподаватель может использовать фрагменты из художественных фильмов «Битва за Севастополь», «Ладога – дорога жизни» и т.д.

Дополнительными способами использования техники «бриколаж» могут служить следующие виды работы. Например, преподаватель может предложить студентам с помощью спичек соорудить здания, которые были уничтожены во время войны; сделать из бумаги фронтовые письма-треугольники, снаряды из Пэт-бутылок. Кроме того, обучающимся может быть предложено создать своими руками известный символ Великой Отечественной войны, используя лоскутки ткани, цветные нитки или пуговицы. Подобными символами могут быть выбраны Вечный огонь, георгиевская лента и другие, причем необходимо будет вывести студентов на презентацию своего творения с использованием

исторической справки о данной символике. Таким образом, данная техника расширяет возможности изучения темы, способствует ее детальному раскрытию.

В процессе изучения возможностей использования техники «Бриколаж» на занятиях по истории были выявлены ее достоинства и недостатки. К достоинствам можно отнести то, что данная техника способствует повышению мотивации и интереса студентов к изучению истории, поскольку используются нестандартные приемы работы. Наряду с этим использование техники «Бриколаж» способствует углублению знаний по истории, развитию у студентов креативного мышления, фантазии, улучшению памяти.

К недостаткам данной техники можно отнести то, что она не может рассматриваться как самостоятельная в процессе изучения истории. Она является вспомогательным средством, поскольку изучение истории предполагает знание дат, событий, причинно-следственных связей. Кроме того, данная техника требует серьезных затрат такого ценного в настоящее время ресурса, как время. В условиях дефицита учебного времени отсутствует возможность её частого использования на занятиях. Наиболее эффективно она может применяться при выполнении домашних заданий.

Таким образом, техника «бриколаж» имеет как достоинства, так и недостатки. В настоящее время в условиях широкого поиска разнообразных приемов и методов преподавания истории важной остается проблема повышения учебной мотивации студентов. Использование данной техники поможет решить эту проблему. Кроме того, она полезна тем, что улучшает взаимоотношения преподавателя и студента, способствует усвоению и углублению знаний учащихся, объединяя их в совместном труде.

Список литературы:

1. Метод фокальных объектов // [Электронный ресурс] URL: <https://4brain.ru/blog/метод-фокальных-объектов-мфо>. (дата обращения: 12.11.2017).
2. Барабанов В.В., Лазукова Н.Н. Методика обучения истории: учебник для студ. учр-й высш. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 432 с.
3. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Издательский центр «Владос», 1999. – 576 с.
4. Леви-Строс К. Первобытное мышление. – М.: Издательский дом «Республика», 1994. – 450 с.
5. Симмонс А. Сторителлинг. Как использовать силу историй. – М.: Издательский центр «Национальное образование», 2012. – 141с.



**Хайруллина Я.А.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук, доцент Минкин А.В.

### **Использование микроконтроллера arduino для решения задач по электротехнике в школьном курсе**

Традиционно из года в год на уроках физики в старших классах изучаются такие темы как «Электричество и магнетизм» совместно с проведением лабораторных работ. Например, в разделе «Электричество» исследуются простейшие электрические схемы, которые сопровождаются практическим закреплением материала с помощью сборки электрической цепи. Все это делается на старом оборудовании и уже по отработанной годами схеме. По стандартам ФГОС ООО, на уроках необходимо устанавливать межпредметные связи. Преподавание такого раздела физики, как «Электричество», можно значительно разнообразить путем введения в практику элементов программирования и сборки более усложненных схем. Например, мы предлагаем учащимся собрать схему, имитирующую уличное освещение. Все мы знаем, что фонари на улицах загораются, когда начинает темнеть, но как это работает? С помощью школьного оборудования мы не сможем опытным путем получить ответ. Мы поможем ученикам понять это, построив схему и написав программу. Для этого понадобятся знания из области информатики, а именно программирование, и нестандартный для области школьного курса физики материал – микроконтроллерная плата.

Начнем с самого простого – со светодиода. Светодиод – это такой элемент, который может быть как проводником, так и диэлектриком, поэтому его называют полупроводником. У светодиодов есть два вывода, один из которых положительный – анод, а другой отрицательный – катод. Если приложить к светодиоду прямую полярность, то светодиод начнет пропускать сквозь себя поток электронов и при этом станет излучать свет. Следует отметить, что у любого компонента в электронике есть набор определенных параметров, указанных в спецификации к этому компоненту, который нужно обязательно соблюдать. Например, для светодиода основными параметрами являются максимальное напряжение и ток, который можно подавать на компонент не боясь, что он выйдет из строя. Но зачастую источник питания в схеме может превышать значение, необходимое по спецификации и это грозит либо полным выходом компонента из строя, либо его неправильной работой. Для предупреждения этого мы можем воспользоваться резистором, который будет уменьшать подаваемый ток. Вычисляется он по Закону Ома:

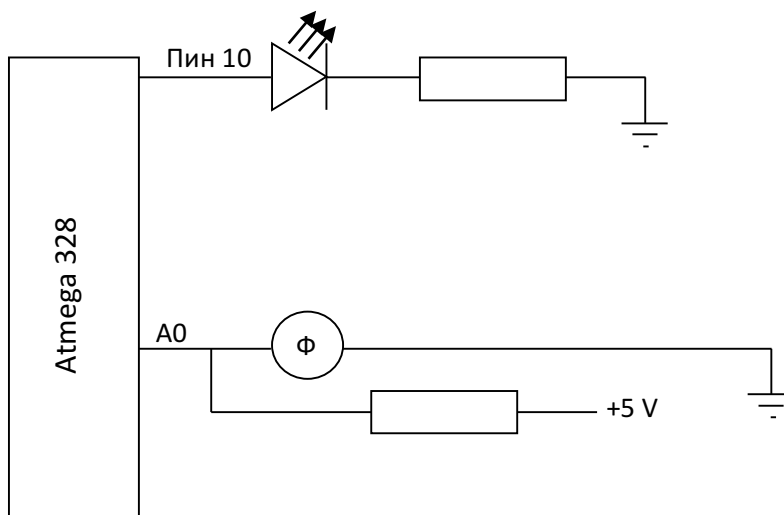
$$U = IR; \quad R = \frac{U_{\text{пит}} - U_{\text{пр}}}{I_{\text{пр}}}$$

где  $U_{\text{пит}}$  – напряжение питания,  $U_{\text{пр}}$  – прямое падение напряжения на светодиоде,  $I_{\text{пр}}$  – прямой ток через светодиод, который планируется получить.

Далее рассмотрим условие загорания нашего уличного фонаря, а загорается он с наступлением темноты. Нам необходим элемент, который будет реагировать на свет, то есть фоторезистор. Фоторезистор тесно связан с понятием резистор. Однако если обычный резистор не меняет своих значений, то фоторезистор способен менять свое сопротивление в зависимости от уровня освещения окружающей среды. При подключении датчика освещенности к ардуино, одно плечо передает напряжение на аналоговый вход, второе – изменяется от уровня освещённости. В микросхеме контроллера напряжение будет преобразовываться в цифровые данные через аналого-цифровой преобразователь (АЦП). Из-за того, что сопротивление датчика при попадании на него света уменьшается, то и значение падающего на нем напряжения будет уменьшаться.

Если мы подключим плечо фоторезистора к питанию, то максимальное значение напряжения будет соответствовать хорошему освещению, а минимальное – темноте. А если одна нога датчика освещения будет подключена к земле – то значения будут противоположными.

Вот так выглядит схема подключения модели Arduino с диодом и фоторезистором:



Теперь, напишем соответствующую программу:

```
int led = 10; //задаем ножку 10 на плате Arduino
int f = A0; // задаем ножку A0 для фоторезистора
void setup()
{pinMode(led, OUTPUT); // указываем, что светодиод - выход}
void loop()
{if (analogRead(f) < 500) // считываем показатель освещенности, если меньше 500
```

```
digitalWrite (led, HIGH); //включаем светодиод  
else digitalWrite(led, LOW); //иначе выключаем светодиод}
```

Список литературы:

1. Википедия // URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Arduino> (дата обращения: 16.11.17).
2. Амперка // URL: <http://wiki.amperka.ru/arduino-uno> (дата обращения: 18.11.17).

## **Шабаршина К.В.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: старший преподаватель Любимова Е.М.

### **Электронные формы учебников в различных системах дистрибуции**

Глубокие изменения в образовании связаны с активным внедрением электронного обучения. В настоящее время каждый, включенный в федеральный перечень рекомендованных (допущенных) Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях учебник, имеет свою электронную версию [2].

В ходе внедрения и использования электронных учебников и систем их дистрибуции выяснилось, что они не всегда соответствуют современным требованиям. Особенно данная проблема касается учителей, которые предполагают в дальнейшем использовать не только печатные, но и электронные учебники на практике и чаще всего не умеют оценивать их качество.

На наш взгляд, современные электронные учебники должны сочетать в себе требования, предъявляемые к электронным образовательным ресурсам, печатной форме учебника и к программному расширению печатной формы [1]. Кроме того, электронный учебник должен обладать некоторыми особенностями, в частности, он должен содержать достаточное количество мультимедийных объектов, таких как аудио и видео, галереи изображений, презентации, анимации, интерактивные карты, тренажеры. Неотъемлемой частью электронной формы учебника (ЭФУ) является интерактивность, т.е. взаимодействие между учеником и элементами учебника. Указанные возможности часто отсутствуют в современных ЭФУ.

В ходе исследования обнаружилась проблема: ни в одной конкретной системе дистрибуции не представлен полный перечень, рекомендованных или допущенных министерством образования, учебников. Поэтому, нами было принято решение провести сравнительный анализ электронных учебников различных издательств. Для его проведения были определены критерии качества для оценки ЭФУ с точки зрения его функциональных особенностей. Для оценки ЭФУ нами использовалась трехбалльная шкала: 0 баллов – не соответствует предъявляемому критерию; 1 балл – критерий полностью не реализован; 2 балла – критерий реализован. Нами проводился анализ конкретного учебника, а именно учебника «Алгебра» для VIII класса.

Для наглядности результаты анализа электронной формы учебника были представлены в виде диаграммы 1.

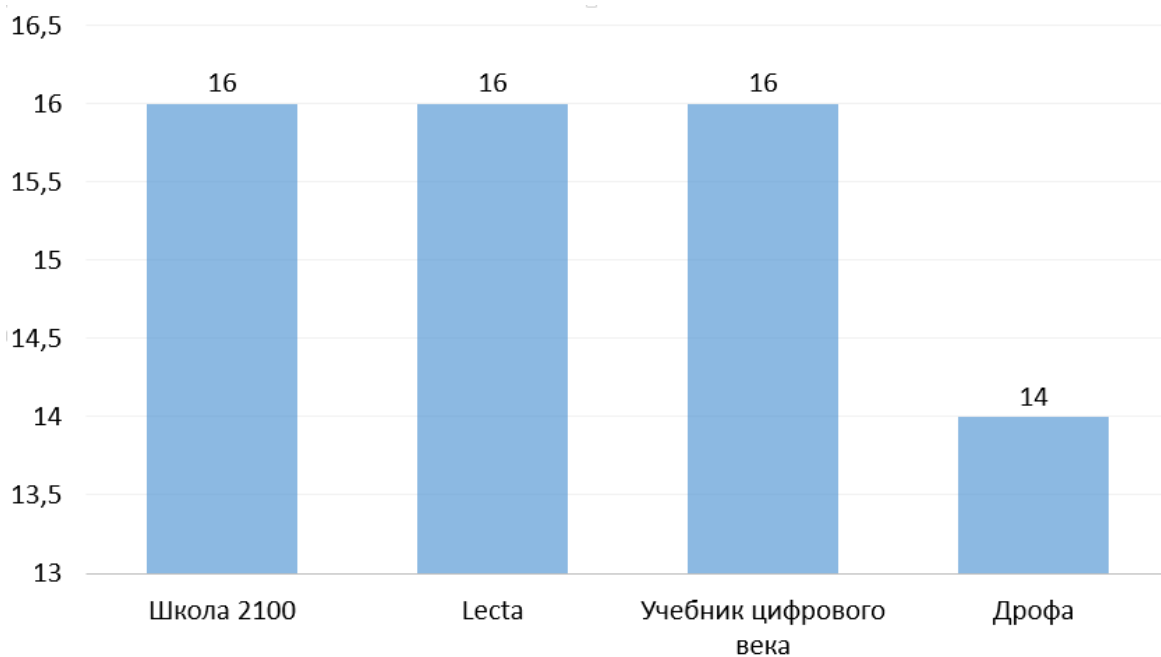


Диаграмма 1. Результаты анализа электронной формы учебника

На основе Диаграммы 1, была построена Диаграмма 2, в которой нами был произведен расчет суммы баллов по количеству соответствий систем дистрибуции электронных учебников представленным критериям (высший балл 22). Заметим, что не одна из систем не набрала высший балл.

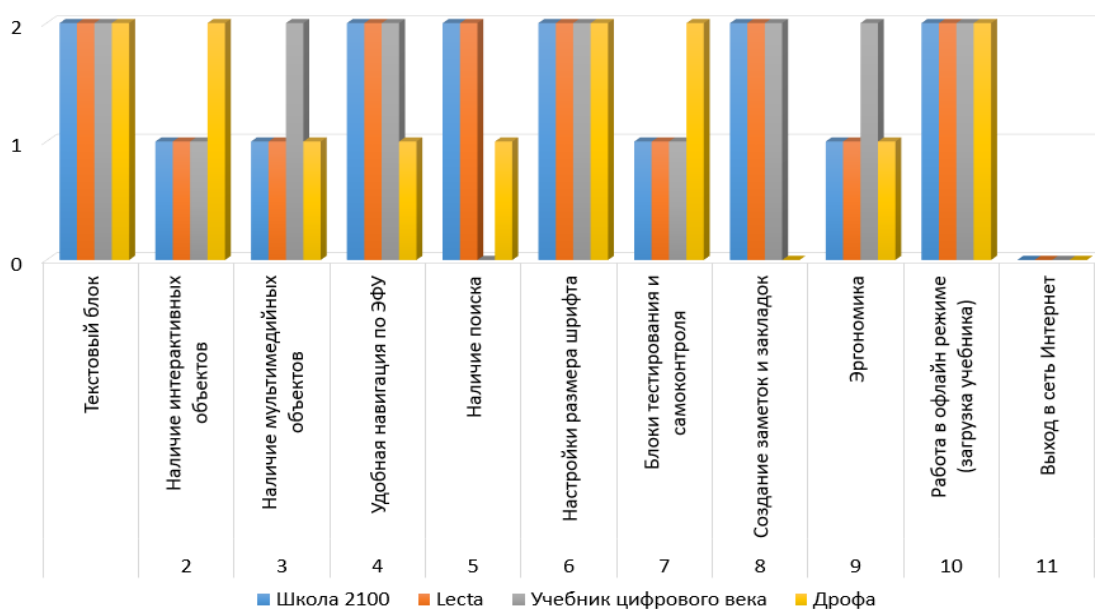


Диаграмма 2. Диаграмма результатов оценки систем дистрибуции

Проанализировав представленные в диаграмме результаты обработки соответствия ЭФУ требованиям, можно сделать вывод о том, что большинство электронных учебников не поддерживают выход в интернет. Кроме того, большинство программ недостаточно интерактивны, в них не хватает мультимедийных объектов, в блоках тестирования и самоконтроля представлено недостаточное количество заданий. Это значит, что многие ЭФУ не ориентированы на реализацию деятельностного подхода в обучении. В большинстве учебников наблюдается несоответствие эргономическим требованиям. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день электронные формы учебников не в полной мере соответствуют основным, предъявляемым к ним, требованиям. Решением проблемы может стать разработка рекомендаций по доработке ЭФУ, выработка единых подходов к оценке качества электронных учебников.

Список литературы:

1. Любимова Е.М., Макарова Н.В., Суржикова О.В. Анализ требований к электронным формам школьных учебников // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы и перспективы информатизации физико-математического образования» (г. Елабуга, 14 ноября 2016 г.). – Елабуга, 2016. – С. 178-182 с.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 18 июля 2016 г. № 870 «Об утверждении порядка формирования федерального перечня рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/8664> (дата обращения: 02.11.2017).

**Шибасева К.А.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: старший преподаватель Гайфуллина Н.Г.

**Различие в уровне притязаний подростков,  
воспитывающихся в семьях с разным количеством детей**

Актуальность нашего исследования состоит в том, что в подростковом возрасте с возникновением рефлексии, формируется самосознание, которое во многом определяет ситуацию выбора направления деятельности, оценку достижений и своих возможностей [1, с. 254]. Подросток учится ставить новые цели с учетом новых потребностей в общении со сверстниками, демонстрации своей индивидуальности, стремления быть ответственным за свои поступки, желая стать «взрослым» в глазах родителей [2, с. 213]. В этот период у подростка формируется уровень притязаний. Уровень притязаний – это стремление индивида к цели такой сложности, которая, по его мнению, соответствует его способностям. Взаимосвязь самооценки и уровня притязаний в психологической литературе рассмотрена, но вопрос о различиях в уровнях притязаний у подростков, воспитывающихся в семьях с одним ребенком и в семьях, воспитывающих более одного ребенка, для нас оставался открытым.

Исследованием уровней притязаний занимались: К.Левин, У.А. Серебрякова и др. [3, с. 128]. Выявлением характерных черт подростков, которые являются единственным ребенком в семье и имеют определенную позицию между братьями и сестрами занимались А.Адлер, У.Тоумен и др.

У.Тоумен, изучив более одной тысячи семей, пришел к выводу о том, что модель поведения у любого человека во многом определяется очередностью его рождения в семье [4, с. 377]. Он выделил черты, присущие характеру единственного ребенка: обостренное чувство справедливости, обладание высокой мотивацией на достижение целей, сильное чувство собственного достоинства, склонность к эгоцентризму, низкая потребность в аффилиации, проблемное схождение с новыми людьми, отсутствие страха перед неудачами. Старшие дети чаще всего стремятся к успеху, но при любой неудаче могут бросить начатое дело, добросовестны и ответственны, упрямые, нетерпимы, склонны к соблюдению традиций, зависимы от чужого мнения. Младшие дети оптимистичны и жизнерадостны, склонны избегать ответственности, предрасположены к иждивенческой жизненной позиции и аффективным реакциям, они опасаются поражений и неудач, импульсивны, часто становятся провокаторами.

Целью нашего исследования было выявить различия в уровнях притязаний подростков, воспитывающихся в семьях с одним ребенком и в семьях, воспитывающих более одного ребенка.

Считаем, что уровень притязаний у подростков, которые являются единственным ребенком в семье, выше, чем уровень притязаний у подростков, в семьях которых воспитывается более одного ребенка.

В исследовании приняло участие 117 респондентов. В работе была использована диагностическая методика «Моторная проба Шварцландера» для определения уровней притязаний подростков и дополнительная анкета с вопросом: «Сколько детей в вашей семье?».

После проведения анкетирования мы поделили общую выборку на две группы. Выборка №1 составила 48 человек, у которых в семье более одного ребенка. Выборка №2 составила 69 человек, у которых в семье 1 ребенок.

После проведения исследования уровней притязаний мы получили следующие результаты: нереально высокий уровень притязаний характерен для подростков выборки №2 – 14% опрошенных (10 человек). У подростков из выборки №1 высокий уровень притязаний был выявлен только у 2% опрошенных (1 ученик). Это можно объяснить тем, что единственные дети в семье чаще имеют неадекватную, завышенную самооценку, которая влияет на желание достичь многого без каких-либо усилий.

Высокий уровень притязаний у детей из выборки №2 выявлен у 42% респондентов (31 ученик). В выборке №1 высокий уровень притязаний выявлен был только у 25% обследуемых (12 учащихся). Разницу можно объяснить тем, что единственные дети в семье чувствуют свою особенность и уникальность. Они ставят перед собой задачи разного уровня сложности, чтобы оправдать ожидания родителей и не упустить из виду собственные амбиции. Они более эгоистичны, чем дети в многодетных семьях, поэтому стремятся к развитию и могут потребовать со стороны взрослых помощи, не опасаясь отказа. Умеренный уровень притязаний выявлен у 32% респондентов (22 ребенка) в выборке №2, в выборке №1 – у 23% респондентов (10 испытуемых). Более высокий процент у детей из первой выборки можно объяснить тем, что на протяжении всей жизни, несмотря на положение в группе сверстников и друзей, подростки были всегда первыми в семье. Им не приходилось прилагать больших усилий для получения одобрения со стороны значимых взрослых. Низкий уровень притязаний распределился следующим образом: 9% опрошенных (5 человек) из выборки №2 и 38% респондентов (18 подростков) из выборки №1. Разницу можно объяснить тем, что детям, имеющим сестер или братьев, сложнее отстоять свою



идентичность, чем единственному ребенку в семье, вследствие чего у них может возникнуть низкая самооценка, и ребенок не будет претендовать на более высокие достижения.

Нереально низкий уровень притязаний в выборке №1 выявлен у 3% респондентов (2 ученика); в выборке №2 выявлен у 12% опрошенных респондентов (6 учеников). Это можно объяснить тем, что подростки боятся принимать какие-либо решения или ошибиться, но стремление к положительным оценкам окружающих приводит к постановке легких задач, которые они могут достигнуть без усилий. Возможно, это связано с «социальной хитростью» подростков, когда обладая высокой самооценкой и самоуважением, они избегают социальной активности и трудных ответственных задач.

После проверки нашей гипотезы с помощью t-критерия Стьюдента мы пришли к выводу, что статистически достоверных различий в уровне притязаний между подростками выборки №1 и выборки №2 не обнаружено. Наша гипотеза не подтвердилась. Это можно объяснить тем, что подростки в период эмансипации стремятся ставить цель и добиваться ее собственными силами. Они учатся действовать «по-взрослому», ни от кого не зависеть и самореализовываться. С другой стороны, у них может быть недостаточно опыта для полноценного осуществления желаемого, и ряд неудач может привести к заниженной самооценке. В этом случае подросток перестанет стремиться действовать и ставить перед собой высокие цели.

Список литературы:

1. Гусева Т.И. Психология личности. – М.: ЭКСМО, 2008. – 19 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2014. – 352 с.
3. Серебрякова Е.А. Уверенность в себе и условие ее формирования у школьников. – Тамбов: Ученые записки Тамбовского пед. института, 2000. – 128 с.
4. Столяренко Л.Д. Психология. – СПб.: Лидер, 2005. – 592 с.

## РАЗДЕЛ VII. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ

Акаев С.В.

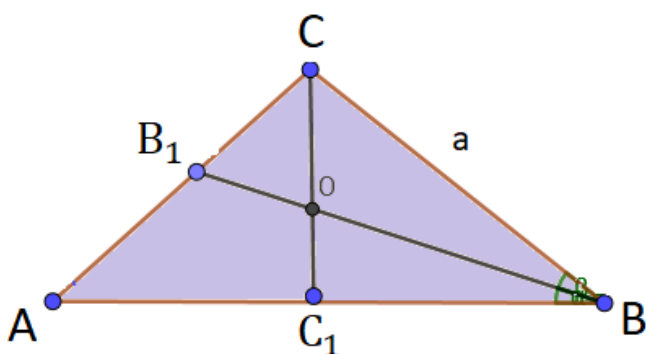
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук, доцент Костин А.В.

### Метрические характеристики прямоугольного треугольника на плоскости Лобачевского

**Аннотация.** В работе рассматриваются взаимосвязи между метрическими соотношениями на плоскости Лобачевского и плоскости Евклида.

**Ключевые слова:** плоскость Лобачевского, гиперболическая тригонометрия, прямоугольный треугольник.

На евклидовой плоскости биссектриса угла треугольника делит противоположную сторону в отношении прилежащих сторон. Зная это, можно найти отношение, в котором биссектрисы делятся точкой их пересечения. Целью нашей работы является решение аналогичной задачи для одного частного случая в гиперболической геометрии. А именно, мы найдём, в каком отношении биссектриса прямого угла равнобедренного прямоугольного треугольника делится биссектрисами острого угла.



Дано:  $\triangle ABC$  – равнобедренный прямоугольный треугольник с катетом  $a$ .  $CC_1$  – биссектриса прямого угла,  $BB_1$  – острого.

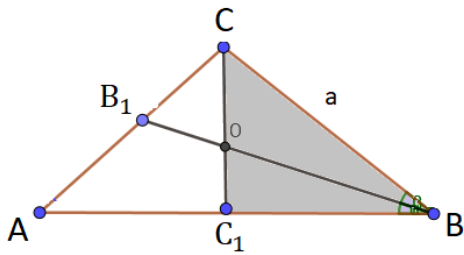
Найдем сторону  $C_1B$ . Известно, что  $\triangle ABC$  – равнобедренный

прямоугольный треугольник, поэтому  $\operatorname{ch} \frac{AB}{\rho} = \left(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho}\right)^2$  [1].

Так же, мы знаем, что  $\operatorname{ch} \frac{AB}{\rho} = \operatorname{ch} \frac{2C_1B}{\rho} = \left(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho}\right)^2$ , а с помощью формулы:

$$\operatorname{ch} \frac{2x}{\rho} = \left(\operatorname{ch} \frac{x}{\rho}\right)^2 + \left(\operatorname{sh} \frac{x}{\rho}\right)^2 = 1 + 2 \left(\operatorname{sh} \frac{x}{\rho}\right)^2 = 2 \left(\operatorname{ch} \frac{x}{\rho}\right)^2 - 1,$$

найдем  $\operatorname{ch} \frac{C_1B}{\rho}$  и  $\operatorname{sh} \frac{C_1B}{\rho}$ :  $\operatorname{ch} \frac{C_1B}{\rho} = \sqrt{\frac{\left(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho}\right)^2 + 1}{2}}$ ,  $\operatorname{sh} \frac{C_1B}{\rho} = \sqrt{\frac{\left(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho}\right)^2 - 1}{2}}$ .



Теперь, мы можем найти биссектрису  $CC_1$ . Рассмотрим  $\triangle BCC_1$ . В нём угол  $CC_1B$  – прямой. Поэтому по теореме Пифагора для плоскости Лобачевского:

$$\operatorname{ch} \frac{CC_1}{\rho} = \frac{\operatorname{ch} \frac{a}{\rho}}{\sqrt{\frac{(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho})^2 + 1}{2}}}$$

Для того, что бы найти длину  $OC_1$ , нам нужно найти угол  $\frac{B}{2}$ . Известно, что угол  $C_1CB = \frac{\pi}{4}$ . Тогда, пользуясь формулой:

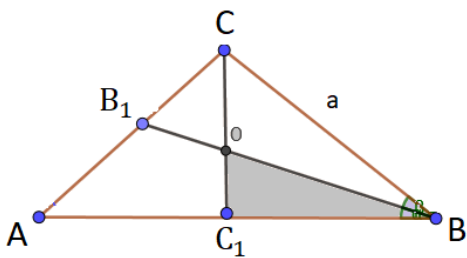
$$\operatorname{ch} \frac{c}{\rho} = \operatorname{ctg} A \cdot \operatorname{ctg} B \text{ (см. [2],[3])}, \text{ получаем: } \operatorname{ctg} B = \frac{\operatorname{ch} \frac{a}{\rho}}{\operatorname{ctg} \frac{\pi}{4}}. \text{ Отсюда: } \operatorname{ctg} B = \operatorname{ch} \frac{a}{\rho}.$$

$$\text{Известно, что: } \operatorname{ctg}(x + y) = \frac{\operatorname{ctg} x \operatorname{ctg} y - 1}{\operatorname{ctg} x + \operatorname{ctg} y}.$$

$$\text{Тогда } \operatorname{ctg} 2x = \frac{(\operatorname{ctg} x)^2 - 1}{2 \operatorname{ctg} x}. \text{ Отсюда } \operatorname{ctg} x = \operatorname{ctg} 2x + \sqrt{(\operatorname{ctg} x)^2 + 1}.$$

Теперь мы можем выразить  $\operatorname{ctg} \frac{B}{2}$ :

$$\operatorname{ctg} \frac{B}{2} = \operatorname{ctg} B + \sqrt{(\operatorname{ctg} B)^2 + 1} = \operatorname{ch} \frac{a}{\rho} + \sqrt{\left(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho}\right)^2 + 1}.$$



Заметим, что мы можем найти отрезок  $C_1O$ . Рассмотрим  $\triangle OC_1B$ .

$$\text{Используя формулу: } \operatorname{sh} \frac{C_1B}{\rho} = \operatorname{th} \frac{C_1O}{\rho} \cdot \operatorname{ctg} \frac{B}{2},$$

$$\text{получим: } \operatorname{th} \frac{C_1O}{\rho} = \frac{\sqrt{\frac{(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho})^2 - 1}{2}}}{\operatorname{ch} \frac{a}{\rho} + \sqrt{(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho})^2 + 1}}.$$

Теперь известны  $CC_1$  и  $C_1O$ . Значит, можно найти  $CO$ .

$CO = CC_1 - C_1O$ , поэтому:

$$CO = \rho \cdot \operatorname{arch} \frac{\operatorname{ch} \frac{a}{\rho}}{\sqrt{\frac{(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho})^2 + 1}{2}}} - \rho \cdot \operatorname{arth} \frac{\sqrt{\frac{(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho})^2 - 1}{2}}}{\operatorname{ch} \frac{a}{\rho} + \sqrt{(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho})^2 + 1}}.$$

Сравнивая  $CO : C_1O$ , получим:

$$\frac{CO}{C_1O} = \frac{\operatorname{arch} \frac{\operatorname{ch} \frac{a}{\rho}}{\sqrt{\frac{(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho})^2 + 1}{2}}}}{\operatorname{arth} \frac{\sqrt{\frac{(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho})^2 - 1}{2}}}{\operatorname{ch} \frac{a}{\rho} + \sqrt{(\operatorname{ch} \frac{a}{\rho})^2 + 1}}} - 1.$$

Рассмотрим частный случай, при котором  $\frac{a}{\rho} = \ln 2$ .

$$\frac{CO}{C_1O} = \frac{\operatorname{arch} \frac{\frac{5}{4}}{\sqrt{\frac{(\frac{5}{4})^2 + 1}{2}}}}{\operatorname{arth} \frac{\sqrt{\frac{(\frac{5}{4})^2 - 1}{2}}}{\frac{5}{4} + \sqrt{(\frac{5}{4})^2 + 1}}} - 1 \approx \frac{\operatorname{arch} 1.1}{\operatorname{arth} 0.18} - 1 \approx 1.44.$$

Таким образом, если  $\frac{a}{\rho} = \ln 2$ , то биссектриса прямого угла делится биссектрисами острого угла в отношении, приближённо равном 36 : 25.

Список литературы:

1. Лаптев Б.Л. Н.И. Лобачевский и его геометрия: пособие для учащихся. – М.: Просвещение, 1976. – 112 с.
2. Несторович Н.М. Геометрические построения в плоскости Лобачевского. – М.-Л.: ГИТТЛ, 1951. – 304 с.
3. Широков П.А. Краткий очерк основ геометрии Лобачевского. – М.: Издательство «Наука», 1983. – 80 с.

**Аюпова К.Т.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. юрид. наук, доцент Фардетдинова Л.А.

### **Юридические последствия нарушения антидопингового законодательства Российской Федерации**

В настоящее время использование допинга является одной из самых актуальных проблем в современном спорте. Скандалы, связанные с нарушением антидопинговых правил, все чаще и чаще появляются в новостных лентах во всех странах мира. Использование допинга широко распространено не только в олимпийском и профессиональном спорте, но и в любительском и даже в детско-юношеском.

Целью данной статьи является изучение пагубного влияния допинга на состояние организма спортсмена, а также юридические последствия нарушения антидопингового законодательства в Российской Федерации.

Согласно ч.1 ст. 26 Федерального закона от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [3] допингом в спорте признается нарушение антидопинговых правил, закрепленных в Приказе Минспорта России от 09.08.2016 №947 «Об утверждении Общероссийских антидопинговых правил» [5]. Допинг-контроль является процессом, который включает в себя планирование проведения тестов, взятие проб, их хранение, транспортировку, лабораторный анализ проб, послетестовые процедуры, а также проведение соответствующих слушаний и рассмотрение апелляций.

Допинг – это не только помощь в улучшении спортивных результатов и физических данных человека, но и причина многих проблем. Употребление добавок в большинстве случаев не проходит бесследно. Такое вмешательство в организм человека ведёт к негативным последствиям, и спортсмен расплачивается за достижения своим здоровьем. В качестве примера можно взять анаболические стероиды, к которым относятся станозолол, нандролон, метандиен, метил-тестостерон. Они используются для увеличения мышечной массы, силы, скорости, а также для оптимизации восстановительных процессов. Но помимо временного улучшения физических результатов спортсмена, они вызывают тяжелые заболевания сердечно-сосудистой системы, печени и желудочно-кишечного тракта, воспаление предстательной железы (простатит). У мужчин уменьшается, а затем совершенно прекращается производство организмом спермы. Кроме того, употребление анаболиков приводит к импотенции, а в худшем случае развивается злокачественная опухоль. Женщины, употребляющие анаболики становятся мужеподобными. К сожалению, встречаются случаи

использования анаболических стероидов и подростками. В данном случае использование анаболических стероидов вызывает закрытие зон роста в костях скелета, и подросток перестает расти.

Ответственность за нарушение требований о прекращении допинга в спорте и борьбе с ним, которые были установлены законодательством о физической культуре и спорте содержится в ст. 6.18 КоАП РФ [1]. Нарушение тренером, специалистом по спортивной медицине или иным специалистом в области физической культуры и спорта антидопинговых правил, указанных в ч. 3 ст. 26 ФЗ "О физической культуре и спорте в Российской Федерации" [3], в случае, когда деяние не содержит уголовно наказуемого деяния, влечет дисквалификацию на срок от одного года до двух лет. Если данные деяния совершены по отношению к несовершеннолетнему спортсмену, то они влекут дисквалификацию на срок три года.

Нашумевший допинговый скандал во Всероссийской федерации лёгкой атлетики, который начался в 2015 году и заключался в обвинении российских легкоатлетов в массовом нарушении правил, связанных с применением допинга, стал предпосылкой для внесения ряда поправок и нововведений в законодательство. Таким образом, в ноябре 2016 года была введена уголовная ответственность за нарушение антидопинговых правил. Внесение такого рода поправок в Уголовный кодекс является важнейшим шагом, который доказывает желание России бороться с использованием запрещенных веществ. Это являлось неким ответом зарубежным критикам, которые считали, что в России сложилась какая-то государственная программа поддержки допинга. Глава Олимпийского комитета России отметил, что данное нововведение является сигналом для тех, кто думает, что в спорте нельзя достичь наивысших достижений и успеха без применения запрещенных препаратов.

После принятия Федерального закона от 22.11.2016 № 392-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации (в части усиления ответственности за нарушение антидопинговых правил)» [4] в уголовном кодексе появились два новых состава, которые касаются использования допинга в сфере профессионального спорта.

Согласно ст. 230.1 Уголовного кодекса Российской Федерации [2] санкцией по отношению к тренеру, специалисту по спортивной медицине или специалисту в области физической культуры и спорта, который склоняет спортсмена к допингу будет являться штраф до 300 тысяч рублей. Его альтернативным вариантом может быть иной доход за период до шести месяцев, либо ограничение свободы на срок до одного года.

Если деяние совершено группой лиц по предварительному сговору, по отношению к несовершеннолетнему либо по отношению к нескольким спортсменам, а также был

применен шантаж, насилие или угроза, санкцией является штраф до 500 тысяч рублей, ограничение свободы на срок до двух лет, либо лишение свободы на срок до одного года.

Если же данные деяния повлекли смерть спортсмена по неосторожности или иные тяжкие последствия, осужденным грозит лишение свободы на срок до трех лет. Во всех этих случаях нарушителя могут также лишить права занимать определенные должности.

Одной из основных причин широкого применения допинга можно считать убежденность тренеров и спортсменов в том, что нельзя достичь высоких результатов без использования запрещенных препаратов. Система допинг-контроля, которая существует в настоящее время, ограничивает масштабы использования допинга, но кардинально данную проблему не решает. Таким образом, можно заметить, что наметилась тенденция к уменьшению случаев применения допинга, а также к здоровому подходу к спорту.

Список литературы:

1. Кодекс Российской Федерации об административных нарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ (в ред. от 30.10.2017 №310-ФЗ, №309-ФЗ, №301-ФЗ) // СЗ РФ. – 2002. – № 1.

2. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (в ред. от 17.04.2017 № 71-ФЗ) // СЗ РФ. – 1996. – № 25.

3. Федеральный закон от 04.12.2007 N 329-ФЗ (ред. от 26.07.2017) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_73038/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/) (дата обращения: 18.11.2017).

4. Федеральный закон от 22 ноября 2016 г. N 392-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации (в части усиления ответственности за нарушение антидопинговых правил)» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_207420/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207420/) (дата обращения: 18.11.2017).

5. Приказ Минспорта России от 09.08.2016 N 947 (ред. от 17.10.2016) «Об утверждении Общероссийских антидопинговых правил» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_203315/#dst100010](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_203315/#dst100010) (дата обращения: 18.11.2017).

**Зиборова Д.Е., Фахрутдинов И.Р.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: старший преподаватель Галимуллина Э.З.

### **Применение реляционного подхода для разработки прототипа экспертной системы распознавания кодировки текста**

Современное информационное общество характеризуется наличием большого массива информации в цифровом виде. Любая работа с такой информацией требует высокой активности и больших трудозатрат. Для более эффективной работы все больше внедряются информационные технологии, которые берут на себя большинство функций различных информационных процессов. В связи с этим можно выделить ряд проблем, связанных с обработкой цифровой информации. Одной из них является проблема использования различных общепринятых стандартов кодировки, которая приводит к нечитабельности текста информационного сообщения.

Нередко пользователю приходится сталкиваться с нераспознаваемым сообщением, причиной которого является неверно определенная кодировка текста. Например, на электронный почтовый ящик приходит письмо с «нечитаемыми» символами вместо обычных русских букв и прочитанное не представляется возможным. Для того чтобы решить данную проблему, необходимо определить кодировку сообщения, применяемую отправителем. Одним из путей определения кодировки может являться использование экспертных систем. В связи с постановкой подобного рода проблемы, в рамках курса «Моделирование экспертных систем» был разработан прототип экспертной системы, который позволяет определить исходную и конечную кодировки информационного сообщения.

Построенная система относится к классу идентификационных (или диагностических) систем. Системы этого класса решают задачу определения, т.е. идентификации, объекта по его признакам. Такие системы составляют значительную часть существующих экспертных систем, и без их рассмотрения не обходится ни один учебник по экспертным системам [1, с. 624].

Рассмотрим подробнее задачу определения кодировки текста. Для простоты использования ограничиваемся лишь рассмотрением детерминированных систем, когда пользователь может точно ответить на вопрос о наличии или отсутствии того или иного признака. Для этого нами были определены этапы разработки прототипа экспертной системы. На первом этапе строится простейшая модель прототипа, демонстрирующая основную идею и предположительный вариант решения проблемы, которая называется решателем [2, с. 58]. На следующих этапах, по мере разработки, прототип экспертной



системы наращивается дополнительными компонентами, которые позволяют продемонстрировать возможности системы в полном объеме. Отметим, что при разработке экспертных систем одним из важных этапов является формирование базы знаний, отражающих состояние предметной области [3, с. 406]. Систему логического вывода можно представить в виде ориентированного графа, где каждый вопрос базы соответствует вершине графа, а варианты ответов пользователя – его ребрам (Рис. 1).



Рис. 1. Орграф базы знаний «Распознавание кодировки текста»

Орграф описывается таблицами «Ребра орграфа» (Табл. 1), где хранятся ответы пользователя на поставленные вопросы, «Имена орграфа» (Табл. 2), описывающая состояние ответов, «Вопросы орграфа» (Табл. 3), где система хранит предназначенные для пользователя вопросы.

Таблица 1

Ребра орграфа

| Н ачало | Ко нец | Ответ                               |
|---------|--------|-------------------------------------|
| 0       | 1      | Нет или почти нет псевдографики.    |
| 0       | 2      | Псевдографика вперемешку с буквами. |
| 0       | 3      | Исключительно псевдографика.        |
| 1       | 4      | Да                                  |
| 1       | 5      | Нет                                 |
| ...     | ....   | .....                               |
| 31      | 32     | Да                                  |
| 31      | 33     | Нет                                 |

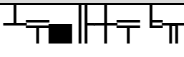
Таблица 2.

### Имена орграфа

| Имена | Состояние        |
|-------|------------------|
| 3     | KOI8-R → CP 866  |
| 6     | UTF-8 → Win 1251 |
| ....  | ....             |
| 33    | CP 866 → KOI8-R  |

Таблица 3.

### Вопросы орграфа

| Сост<br>ояние | Вопрос   |
|---------------|--|
| 0             | Есть ли значки псевдографики?  |
| 1             | Есть ли повторяющиеся через каждую букву символ(ы)?  |
| ....          | ....   |
| 23            | Заглавные или строчные?  |

Следующим этапом разработки экспертной системы является ее реализация. Нами была выбрана среда программирования Delphi и система управления базами данных MS Access. В базе данных, разработанной средствами Access, хранится информация из рассмотренных выше таблиц [4, с. 179], а с помощью языка программирования Delphi реализован интерфейс системы, позволяющей вести диалог с пользователем [5, с. 329].

Основным этапом разработки прототипа является тестирование системы на корректность ее работы. Чтобы проверить работоспособность программы, необходимо подготовить исходный текст (например, в кодировке ISO 8859-5) и преобразовать его в другую (например, CP 866). Преобразованный текст представлен на Рис. 2.

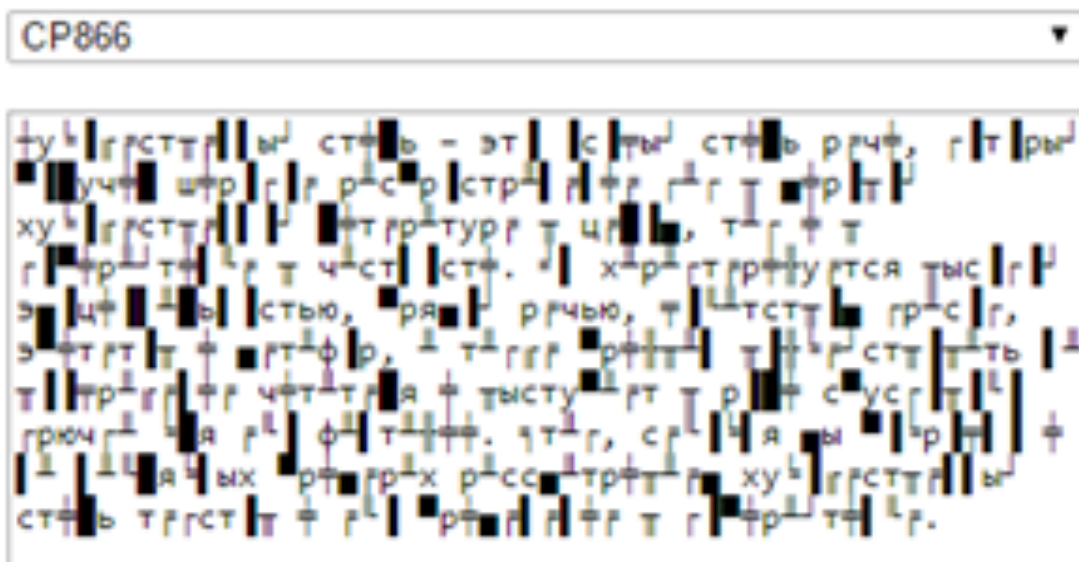


Рис. 2. Преобразованный текст в кодировке CP 866

После запуска системы пользователю необходимо ответить на ряд предлагаемых вопросов. На Рис. 3 представлена история ответов на вопросы, а также результат работы программы в виде ответа ISO 8859-5 > CP 866.

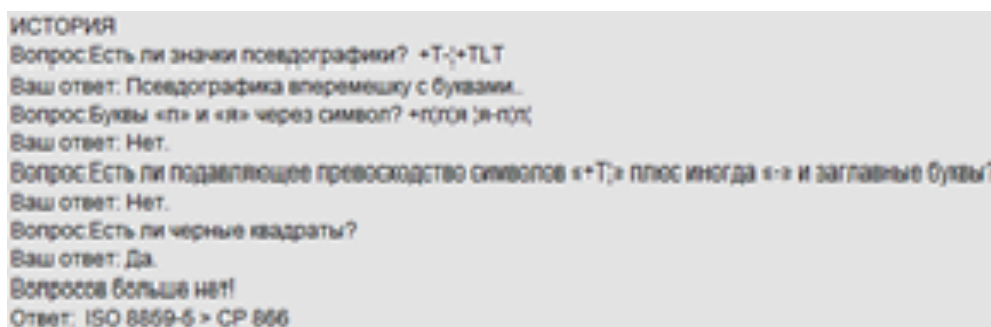


Рис. 3. История ответов пользователя системы

В заключении отметим, что разработанный прототип экспертной системы распознавания кодировки текста позволяет правильно определить кодировки исходного и конечного текстов. Заметим, что в процессе решения задачи экспертная система не только исполняет предписанную алгоритмом последовательность операций, но и сама предварительно формирует её. Если обычные программы разрабатываются так, чтобы каждый раз порождать правильный результат, то экспертная система разработана с тем, чтобы вести себя как эксперт какой-либо предметной области.

Список литературы:

1. Джарратано Дж., Райли Г. Экспертные системы. Принципы разработки и программирование (+ CD-ROM) / Дж. Джарратано, Г. Райли - М.: Вильямс, 2006. – 867 с.
2. Зарипов Р.Х. Машинный поиск вариантов при моделировании творческого процесса. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1983. – 232 с.

3. Лорьер Ж.-Л. Системы искусственного интеллекта. – М.: Мир, 1991. – 568 с.
4. Карпова Т.С. Базы данных. Модели, разработка, реализация. – М.: СПб: Питер, 2001. – 304 с.
5. Калверт Ч. Базы данных в Delphi 4. – М.: Киев: ДиаСофт, 1999. – 464 с.

**Ишматова А.А.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Пупышева Е.Л.

**Языковая личность персонажа в художественном тексте  
(на материале романа О.Славниковой «Лёгкая голова»)**

Антропоцентрическая парадигма является ведущей в современной лингвокультурологии, основу которой составляют понятия: *языковая личность, концепт*. Понятие *языковая личность* применимо не только для автора художественного дискурса, но и для персонажей его произведений, речь которых обладает рядом индивидуальных черт.

Материалом для исследования послужил текст романа О.Славниковой «Лёгкая голова», опубликованный в 2010 году и вызвавший неоднозначную реакцию критиков и читателей. Главный герой произведения, Максим Ермаков, является типичным представителем современной молодежи с ее морально-нравственными представлениями и ценностями.

Методологической основой нашего исследования являются базовые положения теории языковой личности (Ю.Н. Караулов [1], В.И. Карасик [2], К.Ф. Седов [3] и др.), а также особенности ее проявления в контексте художественного дискурса (Г.Г. Хисамова [5], Л.Н. Чурилина [6]).

Предметом лингвистического исследования стал вербально-семантический уровень языковой личности М.Ермакова.

Нами было выявлено, что одна из основных отличительных черт речевого поведения М.Ермакова с точки зрения описания его языковой личности, проявляется в том, что интериоризованная (внутренняя) и экстериоризованная (внешняя) речь представляют собой резкий контраст. Например, когда начальница фирмы, в которой М.Ермаков работает бренд-менеджером, Ирина Константиновна, уменьшила ему заработную плату и отстранила от очень выгодной сделки, передав ее другим специалистам, он говорит ей: *«Я умею работать, знаю людей во всех партнерских структурах. Этим не обрастают за полтора месяца. И у меня вообще-то опыт...»* (внешняя речь). Но про себя он подумал: *«Я же намного скромней тебя, зараза. Я же почти на одних скидках живу, которые сам и добываю. Кто тебе, такой вот швабре, даст дисконт?»* (внутренняя речь), а потом добавил, обращаясь к начальнице: *«Можно, конечно, и передать, Ирина Константиновна»* (внешняя речь) [4].

Таким образом, мы видим, что в художественном дискурсе языковая личность в условиях общения проявляется как коммуникативная личность, являясь носителем определённого мировоззрения, личностных ценностей, знаний, установок поведенческих реакций.

Нами было установлено, что внешнюю речь (80%) М.Ермакова составляют общеупотребительные и нейтральные слова (*работа, дом, синий, говорил, квартира, подумал*), общепринятые выражения речевого этикета (*здравствуйте, извините, добрый день*). Внутренняя же речь героя (примерно 85%) – жаргонные (*козлина, козloed, фиолетово, баксы, бабло, зеленые, зелень, лимон, за базар не отвечать*), просторечные (*подкаблучник, баба, гайцы - название сотрудников ГАИ, зараза, хапнуть, морда*) и разговорные (*журналюга, урод, прикрыть лавочку*) слова и выражения.

Следовательно, отличие внутренней речи от внешней характеризует персонажа данного произведения как двуличного человека, который думает одно о человеке, занимающим высокооплачиваемую и престижную должность, а говорит совсем другое. Максим Ермаков постоянно лжет, изворачивается, стремясь в глазах окружающих выглядеть преуспевающим молодым человеком, делающим успешную карьеру и умеющим зарабатывать деньги.

Интересен тот факт, что в данном произведении автор использует 60 глаголов мысли и речи, употребляя их с наречиями образа и способа действия, что позволяет понять эмоционально-речевое поведение главного героя: *осторожно спросил, зло отрезал, раздраженно повторил, злобно подумал, мстительно думал, бодро проговорил, ехидно откликнулся, радостно сообщил, лихорадочно думал, спокойнее спросил, злобно проворчал, хладнокровно заявил, раздраженно спросил, веско произнес, назидательно проговорил, энергично и браво отозвался, бодро и убежденно ответил, мрачно сообщил, неохотно ответил, раздраженно отозвался, саркастически спрашивал, задушевно напоминал, лаконично ответил*. Речевое поведение М.Ермакова свидетельствует о выборе им в основном конфликтных тактик общения: неприятия и отторжения, угрозы, оскорбления, упрёка, обвинения.

Таким образом, исследование языковой личности персонажа художественного произведения путем выделения и описания специфических языковых черт, является, на наш взгляд, одним из интересных и результативных способов интерпретации произведения в целом, а также построения портрета отдельно взятого героя в частности. О.Славникова дает точную и обобщенную характеристику современного поколения в лице М.Ермакова с присущими для молодежи XXI века особенностями языковой культуры и речевого поведения.

Список литературы:

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Карасик В.И. Языковое проявление личности. – М.: Гнозис, 2015 – 384 с.
3. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.

4. Славникова О.А. Лёгкая голова. – М.: Аст, 2012. – 416 с.

5. Хисамова Г.Г. Персонаж художественного текста как языковая личность. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99999999\\_West\\_2010\\_4\(2\)/101.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99999999_West_2010_4(2)/101.pdf). (дата обращения: 17.04.2017).

6. Чурилина Л.Н. «Языковая личность» в художественном тексте. – М.: Флинта, 2017. – 239 с.

## **Миннеханова Р.Ш.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пупышева Е.Л.

### **Антропонимы в текстовом поле романа Л.Улицкой «Зелёный шатер»**

Антропонимика как особый раздел ономастики является объектом изучения многих русских и зарубежных ученых в области лингвистики (В.Д. Бондалетов [2], Н.В. Подольская [3], А.В. Суперанская [5] и др.). Рассмотрение имен собственных в художественном произведении служит ключом к его интерпретации, позволяет понять систему его образов, особенности композиции.

Предметом рассмотрения в данной статье являются семантико-функциональные особенности репрезентации антропонимов в романе Л.Улицкой «Зелёный шатер». Методом сплошной выборки было выявлено 350 антропонимов, классифицированных на две большие группы: первая – в количестве 300 языковых единиц – действующие лица романа (Илья, Миха, Саня, Ольга, Тамара); вторую группу составляют 50 антропонимов-аллюзий (Моцарт, Пушкин, Лермонтов). В анализируемом произведении данные антропонимы представлены следующими антропонимическими моделями (АМ): однословные (имя, фамилия, отчество); двухсловные (имя+фамилия, имя+отчество); трехсловные (имя+ отчество+фамилия). Однословные антропонимические модели были распределены на группы: а) имя (100 наименований, что составляет 28,57% от общего количества анализируемых антропонимов (Ольга, Илья); б) фамилия (80 наименований, что составляет 22,86%) – Свиньин, Мутюкин, Мурыгин, Сталин. Двухсловные антропонимические модели были классифицированы на группы: а) имя+фамилия (106 языковых единиц, т.е. 30,29%) Саша Стеклов, Катя Зуева, б) имя+отчество (57 словоупотреблений, а именно 16,28%) – Раиса Ильинична, Анна Александровна. Трехсловные антропонимические модели представлены таким вариантом: имя+отчество+фамилия (7 наименований, т.е. 2% от общего количества анализируемых антропонимов) – Анатолий Александрович Чибиков.

Проблематика романа «Зеленый шатер», связанная с нравственным выбором героев романа в эпоху тоталитарного государства, раскрывается через образы его персонажей, создаваемые при помощи антропонимической характеристики. Недаром, Н.Г. Бабенко в монографии «Язык и поэтика русской прозы в эпоху постмодернизма» отмечает богатейшую традицию использования антропонимов в качестве средства выражения концептуальных смыслов произведения [1]. События романа начинаются с момента смерти Сталина, вызывают неоднозначную реакцию на неё героев



произведения и определяют дальнейшие сюжетные линии. Антропоним Сталин многие исследователи, в том числе и Е.А. Нахимова, называют идеологемой, так как он становится символом тоталитаризма, жестоких репрессий против собственного народа [4]. С другой стороны, идеологимами можно назвать и фамилии известных бардов А.А. Галича, В.С. Высоцкого, Б.Ш. Окуджавы, лауреата Нобелевской премии поэта И.А. Бродского – ярких представителей другого миропонимания, пишущих о добре, милосердии, свободе и уникальности каждого человека.

Сюжет романа «Зеленого шатра» составляют истории жизни троих школьных друзей (Илья, Миха, Саня) и их учителя Виктора Юльевича Шенгели – личности, оказавшей огромное влияние на формирование их мировоззрения и характера. Л.Улицкая, используя говорящие имена и фамилии в художественном дискурсе, раскрывает глубинные смыслы произведения, позволяет читателю выстроить свою цепь ассоциаций. Недаром духовного наставника автор называет Виктор – от лат. *Victor* («победитель») [6, с. 64]. Имя Илья – русская форма древнееврейского имени Илия, означает «сила божья, крепость Господня, верующий» [6, с. 119]. Этот герой не хочет жить по законам тоталитарного государства, поэтому оказывается в самом центре диссидентского движения. Его друг, которого все зовут гипокористической формой имени Миха (от Михаил, что в переводе с древнеиудейского языка означает «равный, подобный Богу», также существует вариант перевода – «испрошенный у Бога») [6, с. 160] – душевный и отзывчивый человек, способный воспринимать чужую боль как свою собственную, уходит из жизни, не сумев преодолеть жесткость, жадность и равнодушие общества. Автор так характеризует его: «Настоящий его талант, полученный им от рождения, невооруженным глазом был не виден. Он был одарен такой душевной отзывчивостью, такой безразмерной, совершенно эластичной способностью к состраданию, что все прочие его качества оказывались в подчинении этой «всемирной жалости» [7, с. 245]. Ольга – главная героиня романа «Зеленый шатер», обладательница имени со значением «священная» [6, с. 190]. Именно ей приснился сон: люди, стремящиеся войти в зеленый шатер, где их ждет неземное счастье.

Таким образом, филологический анализ особенностей авторского имянаречения и системный анализ антропонимикона помогают пониманию скрытых смыслов произведения.

Список литературы:

1. Бабенко Н.Г. Язык и поэтика русской прозы в эпоху постмодерна. – М.: URSS: Либроком, 2010. – 303 с.

2. Бондалетов В.Д. Русская ономастика. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
3. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. –М.: Наука, 1988. – 192 с.
4. Нахимова Е.А. Прецедентные онимы в современной российской массовой коммуникации: теория и методика когнитивно-дискурсивного исследования. – Екатеринбург, 2011. — 313 с.
5. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 367 с.
6. Суперанская А.В. Словарь личных имён: Сравнение. Происхождение. Написание. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 365 с.
7. Улицкая Л.Е. Зеленый шатер. – М.: Эксмо, 2011. – 592 с.

## Мухаметзянова С.Р.

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. филос. наук, доцент Гарифзянова А.Р.

### Музыкальная сцена провинции (на примере группы «13-я жизнь»)

Рок музыка всегда вызывала противоречивые чувства среди слушателей. С момента своего возникновения рок являлся бунтарским выражением чувств и образа жизни молодежи. Рок – это символ сопротивления родителям, школе, церкви, полицейским, это сопротивление любой власти над молодыми людьми.

История рока берет начало в 50-е годы XX в. Она прошла несколько этапов: от блюза чернокожего населения Юга до альтернативного рока. В начале 1950-х г. изменения в ритмах блюза привели к началу новой эпохи в музыке – рок-н-роллу, где устойчивую позицию занял Элвис Пресли. Элвис – это музыкальная и сексуальная революция среди западной молодежи. Анархист Джерри Рубин в своей книге «Do IT!: Scenarios of the Revolution» пишет: «Элвис пробудил наши тела, перевернул в них все вверх дном... . Заднее сидение автомобиля было театром сексуальной революции... . Рок обозначил начало революции. Мы объединили новую политическую жизнь со стилем психоделической жизни» [5, с. 128]. Это породило эпоху бунтарской молодежи. Произошли революционные изменения в одежде (кожаные куртки с нашивками, булавками и кнопками; шелковый шарф; авиационные очки и др.), стиле (длинные волосы и др.) и привычках молодежи, изменились повседневные и культурные практики «уличных хулиганов».

Усовершенствование бита и увеличение громкости звука привели к появлению hard rock музыки, характеризующейся жесткостью звучания. Барабанный бой, трубы, пронзительные крики вокалистов и толпы – все это объединялось в музыке для решительного натиска на слушателей [4, с. 52]. Открытие ЛСД привело к тому, что рок-музыка неизбежно включила в себя все виды наркотиков. Например, «The Rolling Stones» с их Коричневым сахаром и морфием. Девиз рок-сцены: «Секс, наркотики и рок-н-ролл» [4, с. 76].

Казалось бы, что все пределы были достигнуты, однако музыка вступила в новую фазу – фазу обращения к оккультизму. Песни обращались к скрытым силам тьмы, с целью получения результатов, которые не могли быть достигнуты человеческим разумом. Начало этой эпохи положил «The White Album» группы The Beatles, выпущенный в 1968 году. Возникли новые направления в роке: heavy metal (Iron Maiden); glam metal (Kiss), так называемый «гламурный метал», который сочетает hard rock, heavy metal и punk rock; и thrash metal (Metallica), характеризующийся тяжестью, агрессивностью и ритмичностью [2, с. 25].

Новые направления, появившиеся на музыкальной сцене (например, электронная музыка) привели к появлению так называемого «progressive metal», направления, которое объединило рок-стили и электронное звучание. Рок-сцена уже перестает быть «бунтовщиком» и «революционером» [1, с. 355].

«Альтернативный рок», бытующий на музыкальной сцене сегодня, не имеет четких рамок. Это направление сочетает в себе рок, поп и рэп музыку. Теперь рок-музыка – это не «подстрекательство к самоубийству», она не призывает к бунту против установленного порядка, к всевозможным видам половых извращений или поклонению Сатане. Сегодня не только рок-сцена, но и музыкальная, в общем, стали коммерческим образованием, в то время как зарождающийся рок подхватывал настроения молодежи и агитировал её к борьбе. Британский автор-исполнитель Грэм Нэш: «Мне также представляется, что через эту музыку музыканты обретают фантастическое превосходство. Мы можем дирижировать миром...» [3, с. 154].

Имидж «плохого мальчика» оставался главной составляющей образа рокера. Однако подобный образ, придуманный ещё в XX веке, меняет позиции. Появление так называемого «альтернативного рока» и разнообразие новых направлений (татарский рок, «попсовый» рок и др.), которые отличаются от тяжелой музыки группы AC/DC, Iron Maiden или российской группы Ария, приводят к разрыву стереотипа о типичных рокерах-бунтавщиках.

Изучение рок сцены на микроуровне позволяет не только побороть стереотип о рок музыкантах как о «вечно молодых, вечно пьяных», но и показать музыкальные практики провинции последних 5-7 лет.

В Малой Пурге Удмуртской республики проживает свыше 8 тысяч человек. Культурные и повседневные практики переплетаются с национальным компонентом: сохранились удмуртские праздники, население, в основном, разговаривает на удмуртском языке, принято надевать традиционные удмуртские костюмы на проводимые мероприятия. Большое внимание уделяется развитию национальной идентичности населения. Поэтому рок-группа, появившаяся в данных условиях, стала настоящим нонсенсом. Подобных рок-групп в Малой Пурге больше нет. *«На данный момент групп немного, может быть есть ещё одна, но и то школьная. А конкуренции в городе совсем нет» (мужчина, 32 года).*

История создания группы похожа на все остальные: по инициативе названного лидера группы Сергея в 2013 году была создана группа «13-я жизнь». Два друга детства, игравшие вместе еще в школьные годы в группе «Крылья» решают создать группу. *«До этого мы переигрывали и перепевали чужие песни, а хотелось создать что-то своё» (мужчина, 32 года).* Так появилась «13-я жизнь», что означало новую жизнь, новое направление в музыкальных вкусах каждого информанта. *«13-я жизнь, всё равно, что новая жизнь. Но*

новая жизнь слишком банально, а «13-я жизнь» – загадочно. За одно, это и перечит... Как все думают, о, 13... А вот мы не боимся...» (мужчина, 32). «А для меня, знаешь как? В году 12 месяцев. Ну, 13 месяц, 13 жизнь, новая жизнь» (мужчина, 25). «Ни у кого из членов группы нет музыкального образования. Однако я играю на барабанах, клавишах и бас гитаре, Вова – барабанищик, тоже самоучка, второй Серега – вокалист, Денис – на гитаре, все соло его» (мужчина, 32 года).

Наибольший интерес вызывают музыкальные практики группы. «Вот обычно группа собирается, и у всех вкусы одинаковые. Допустим, играют heavy-metall, а у нас... Серега, например, любит шансон, я – сторонник зарубежного рока, и у нас в группе это смешивается» (мужчина, 25 лет). Сочетание разных направлений музыки позволяет прийти к «новому звучанию». Объединение таких разных жанров в музыке как шансон, поп-музыка и рок-музыка отражает современный «альтернативный рок».

Музыку и слова к песням члены группы пишут сами. «Как-то на работе. Когда стоял на вышке, в голове заиграла мелодия. Так родилась песня «Рок-н-рольная» (мужчина, 25 лет). «Первые тексты я начал писать еще в армии. Потом забылось. А в «13-й жизни» тексты сами начали рождаться» (мужчина, 32 года). Принято считать, что в любой рок-песне есть подтекст, скрывающий глубокий философский смысл. Так выразился Оззи Осборн, культовая фигура в мире тяжелой музыки: «Black Sabbath» – это как раз и было предостережением от излишнего увлечения потусторонними силами, а «N.V.I» - попытка в поэтической форме рассказать о том, что могло бы произойти, влюбись Люцифер в красивую, достойную женщину. Американцы услышали слова «Сатана» и «Люцифер» и ничего другого больше слушать уже не желали». Или, в песне «Выбор» группы «13-я жизнь» говорится: «Все, хотят, чтоб было так: безмерная свобода и денег рюкзак. Но так не бывает, есть строгое «но»: свобода и выгода в споре давно», что раскрывает бремя выбора в нашей жизни. Песни вызывают интерес, так как они повествуют о проблемах, волнующих каждого человека: о чувствах, о людском эгоизме, о сложности выбора, о свободе и дружбе.

В рамках музыкального пространства информанты пытаются найти себя, реализовать те задумки, которые у них есть. Истинная цель – не получение прибыли, а получение удовольствия. «Однажды один из барабанищиков мне сказал, хочешь получать удовольствие от того, что ты делаешь? Тогда, никогда не пытайся заработать этим» (мужчина, 32 года).

В основном группа выступает на Ижевских площадках, а так же в Малой Пурге и г. Агрыз. «Мы выступаем в клубах и барах Ижевска, там публика живая, знают куда пришли. На мероприятиях, проводимых в Малой Пурге и Агрызе, народ тухлый. Они ждут от тебя отдачи, типа, «ну, мы пришли сюда, давай играй» (мужчина, 30 лет).

Как и большинство музыкальных групп «13-я жизнь» сталкивается с некоторыми проблемами. Например, записать песню или целый альбом «нереально дорого и затратно». *«Чтобы записать одну песню, понадобится не один день. Сначала записываются барабаны, и только на это уходит больше половины арендного времени. Затем бас-гитара, затем гитара, только потом вокал» (мужчина, 25 лет)*. В ближайших планах группы записать несколько песен и дать благотворительные концерты в Малой Пурге, г. Агрыз и г. Ижевск.

В процессе исследования, мы пришли к выводу, что рок-культура в провинции только начинает зарождаться и развиваться. Несмотря на глобализацию масс-медиа, которые «несут рок в народ» и развернувшуюся работу с молодежью, «бунтарный» образ рок-сцены не установился. Музыка является способом реализации творческого потенциала молодежи, а тексты песен и «реакция публики» способом коммуникации группы с «толпой».

Список литературы:

1. Дэвис Х. Джон Леннон. Письма. – М.: Слово, 2012. – 400 с.
2. Паскаль Д. Иллюстрированная история рок-музыки. – London, 1978. – 167 с.
3. Смитт П. Просто дети. – М.: АСТ, 2014. – 368 с.
4. Charles Cross Led Zeppelin: Shadows Taller Than Our Souls. – London: 1 edition, 2009. – 305 p.
5. Jerry Rubin (1970). DO IT!: Scenarios of the Revolution. — Touchstone, 1970. – 256 p.

**Ршоян Л.А.**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Гильмуллин М.Ф.

### **Принцип Дирихле в целочисленных задачах**

Наш научно-исследовательский проект осуществлен в рамках сетевого взаимодействия вуза и школы по подготовке будущих учителей математики. По регламенту научной конференции «Студент + школьник» Елабужского института КФУ работа выполнялась малой творческой группой, в которую также входили ученицы VIII класса МБОУ «Сармановская гимназия» Сармановского района РТ Г. Якупова и К. Марданова под руководством учителя математики Г.М. Гильфановой.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью обучения школьников решению задач с применением принципа Дирихле. Такие задачи часто встречаются в содержании математических олимпиад и в разных разделах математики. Каждый ученик, желающий углубить свои способности в решении олимпиадных задач, должен уметь решать такие задания. Именно поэтому мы заинтересовались практикой применения этого принципа.

Принцип Дирихле – утверждение, названное в честь немецкого математика П.Г.Л. Дирихле. Он успешно использовал его к доказательству утверждений теории чисел. Принцип Дирихле применяется в разных разделах математики, например, таких как теория чисел, геометрия, комбинаторика.

Существует несколько формулировок принципа Дирихле. Самая популярная из них выглядит следующим образом: «Если в  $m$  клетках сидят  $k$  кроликов, причем  $k > m$ , то хотя бы в одной клетке сидят два кролика». Часто применяется «обобщённый принцип Дирихле»: «если  $nk + 1$  кроликов размещены в  $n$  клетках, то найдутся  $k + 1$  кроликов, которые посажены в одну клетку».

При помощи принципа Дирихле решаются задачи «на существование». В их формулировке обычно встречаются слова «найдутся двое», «найдётся хотя бы одно» и т.п. Применение этого принципа даёт неконструктивное доказательство.

Г.Якупова и К.Марданова анализировали системы задач (арифметические, комбинаторные, геометрические, теоретико-числовые), решение которых основывается на данном принципе. Особое внимание при этом уделялось теоретико-числовым задачам, решаемым на множестве целых чисел по принципу Дирихле. Самым сложным в процессе решения таких задач оказалось умение определить, какой объект в задаче исполняет роль «клеток», а какой – «кроликов». Большой частью «клетками» являются остатки от деления на

конкретное число, определяемое из условия задачи. А «кроликами» являются числа подходящего вида, количество которых больше, чем количество остатков. Поэтому и находятся среди них «равноостаточные», т.е. попадающие в одну «клетку». Фактически используется сравнимость чисел по некоторому модулю. Приведём примеры олимпиадных задач разного уровня.

1. Докажите, что из любых 2600 целых чисел можно выбрать два таких числа, разность которых делится на все натуральные числа до 10 включительно.

Решение. Заметим, что  $\text{НОК}(1, 2, 3, \dots, 10) = 2520$ . Значит, из 2600 чисел можно выбрать хотя бы два, имеющих одинаковые остатки при делении на 2520. Тогда разность этих чисел делится 1, 2, ..., 10.

2. Доказать, что найдется число вида  $20152015\dots2015000\dots0$ , которое делится на 2016.

3. Натуральное число  $m$  не делится ни на 2, ни на 5. Доказать, что существует такое натуральное число  $n$ , что  $10^n - 1$  делится на  $m$ .

4. Можно ли найти такие две разные степени числа 4, у которых одинакова одна (две, три) последняя цифра?

Проанализировав типы задач, которые решаются с использованием данного принципа, можно сделать вывод, что его можно успешно применять для решения различных целочисленных задач на доказательство, которые встречаются в заданиях олимпиад по математике.

В школе, где учатся исполнители проекта, в V-VIII классах (62 ученика) были проведены подготовительные и контрольные занятия по решению задач с применением принципа Дирихле. Подготовлен пробный вариант сборника олимпиадных задач на применение данного принципа. Сборник предназначен, в первую очередь, для учащихся общеобразовательных школ и гимназий для самостоятельной подготовки к участию в олимпиадах и различных математических соревнованиях (турнирах).

Список литературы:

1. Болтянский В. Шесть зайцев в пяти клетках // Задачник Кванта: Математика. Часть 3 / под ред. Н.Б. Васильева. – М., 1997. – 128 с.

2. Спивак А.В. Математический праздник. – М.: МЦНМО, 1995. – 78 с.



## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ И СОЦИУМЕ

**Дервянко М.С.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент **Мокшина Н.Г.** **Формирование самостоятельности у младшего школьника в учебно-воспитательном процессе** ..... 3-6

**Ильгамова Г.Р.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук, доцент **Костин А.В.** **Изучение pedalных свойств многоугольников в процессе преподавания элективных курсов по геометрии в школе** .....7-8

**Кирушина А.К.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент **Савина Н.Н.** **Сущность педагогического целеполагания, его структура и типы** .....9-12

**Нуреева А.А.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: старший преподаватель **Галимуллина Э.З.** **Анализ инструментария разработчика курсов различных систем дистанционного обучения** .....13-16

**Семенов А.С.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент **Талышева И.А.** **Проблемы инклюзивного образования в России** .....17-20

**Фасхутдинова А.Р., Михайлова А.Г.** *Елабужский институт (филиал) ГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук, доцент **Минкин А.В.** **Отношение школьников к робототехнике как учебному предмету** .....21-24

**Хальфутдинова Н.И.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент **Талышева И.А.** **Требования к применению компьютера в процессе обучения и воспитания детей дошкольного возраста** .....25-28

**Суржикова О.В., Макарова Н.В.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук, доцент **Минкин А.В.** **Интеграция информатики и физики во внеурочной деятельности школьников на примере создания цифрового люксметра** .....29-30

### РАЗДЕЛ II. УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕССИЯ И ЛИЧНОСТЬ

**Богданова Р.Р.** *Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент

*Ильина М.С. Проблемы ориентации учащихся на выбор педагогической профессии .....31-33*

*Данилова Д.В., Чернобровкина П.В. Елабужский институт (филиал) ГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Ахтариева Р.Ф. Отношение студентов и преподавателей педагогического вуза к профессиональному стандарту педагога .....34-38*

*Зарипова Г.Р. Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Талышева И.А. Личностные качества педагога .....39-40*

*Якубова Д.Р. Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Шагивалеева Г.Р. Мотивация к успеху как фактор формирования профессиональных компетенций студентов .....41-44*

### **РАЗДЕЛ III. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ И КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Мальцева Д.А. ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г.о. Орехово-Зуево. Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Телина И.А. К проблеме профилактики наркомании среди подростков .....45-47*

*Устюжин А.Г. ГАПОУ «Камский строительный колледж им. Е.Н. Батенчука» г. Набережные Челны. Научный руководитель: преподаватель спецдисциплин Порфирьева Р.А. Физическая культура в образовательном пространстве .....48-50*

### **РАЗДЕЛ IV. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ**

*Журавлева О.А. Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Анисимова Т.И. Дифференциальное исчисление как метод исследования в проектных работах учащихся старших классов .....51-52*

*Нигматуллина Э.Б. Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Галич Т.Н. Организация учебно-воспитательной работы с одаренными детьми в ДОУ .....53-56*

*Халикова А.Р. Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: старший преподаватель Макарова О.А. Исследовательская деятельность в дошкольном возрасте .....57-59*

*Шайхин А.Р. Институт социально-философских наук и массовых коммуникации ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. филос. наук, доцент Токранов А.В. Школьные медиа-проекты как форма работы с одаренными детьми .....60-62*

## **Раздел V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**Батурина Ю.В.** ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево. Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Телина И.А. Особенности управления конфликтными ситуациями среди подростков в общеобразовательном учреждении .....63-66

**Булатова Ф.Ф.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Савина Н.Н. Психолого-педагогические основы развития интеллектуально-творческого потенциала у старшеклассников .....67-70

**Галлямова Н.Н.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Бисерова Г.К. Коэффициент интеллекта (IQ) как показатель конкурентоспособности студентов педагогических специальностей в учебной деятельности .....71-73

**Гусева А.А.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: ассистент Асхадуллина Н.Н. Формирование у будущего педагога дошкольного образования профессиональных способностей к преодолению психолого-педагогических барьеров инновационной деятельности как актуальная проблема педагогического образования.....74-78

**Дмитриева Т.В.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Афонина Е.А. Зависимость качества учебного процесса от типа высшей нервной деятельности студентов .....79-82

**Ибрагимова А.З.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: ассистент Салимуллина Е.В. Общение учителя со школьниками-подростками как фактор формирования у них положительного отношения к учебной деятельности .....83-85

**Кабирова Г.Р.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет. Научный руководитель: ассистент Салимуллина Е.В. Принцип свободы в педагогике М.Монтессори .....86-88

**Миногина В.С.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Шатинова Р.Р. Проблема полового воспитания в современной школе .....89-90

**Мирошникова П.В.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Штерц О.М. Метод биологической обратной связи, как способ снятия напряжения возникающего в процессе взаимодействия со сверстниками в дошкольном возрасте .....91-93

**Мусина А.Э.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Бисерова Г.К. **Исследование креативности студентов как профессионально значимого качества педагога** .....94-97

**Назипова А.Х.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Бисерова Г.К. **Исследование мотивов обучения в вузе (на примере студентов инженерно-технологического факультета ЕИ К(П)ФУ)** .....98-101

**Пестерева С.Н.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: старший преподаватель Гайфуллина Н.Г. **Динамика «образа Я» у учащихся старшего подросткового возраста** .....102-104

**Родионова И.В.** ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно- технологический университет» г.о. Орехово-Зуево. Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Телина И.А. **Социально-психологическая адаптация студентов первого курса к образовательным условиям вуза** .....105-108

**Свищенкова В.С.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: старший преподаватель Макарова О.А. **Сравнительная характеристика стилей семейного воспитания у представителей разных народов (на примере русской, татарской и удмуртской семей)** .....109-112

**Стахеева В.И.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: старший преподаватель Гайфуллина Н.Г. **Гендерные особенности проявления лидерства** .....113-117

**Тимиркаева А.В.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Бисерова Г.К. **Исследование проявлений ксенофобии в студенческой среде** .....118-121

**Титова Д.М.** ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево. Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Телина И.А. **Замещающая семья как фактор социализации ребенка старшего дошкольного возраста** .....122-125

**Ткаченко А.С.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: старший преподаватель Гайфуллина Н.Г. **Межличностное общение младших школьников и его влияние на уровень учебной мотивации** .....126-128

**Хайруллина Э.Ф.** Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Штерц О.М. **Возможности кабинета «БОС – Здоровье» в подготовке детей к школе** .....129-131

## **РАЗДЕЛ VI. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ**

**Верещагина О.В.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук, доцент Минкин А.В. **Использование термометра и платы Arduino для изучения школьного курса физики на лабораторных работах** .....132-133

**Галиуллина Г.А.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Ганеева А.Р. **Применение кейс-технологий на уроках математики** .....134-138

**Мельников А.А., Чирков А.С.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: старший преподаватель Любимова Е.М. **Возможности применения геймификации в образовании** .....139-141

**Муравьева В.С.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет.* Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук, доцент Минкин А.В. **Использование образовательного набора «Амперка» для инновационного изучения школьного курса физики** .....142-143

**Новопашина Т.С.** *ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет».* Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Огороднова О.В. **Мониторинг качества современных уроков** .....144-148

**Нугуманова Р.И.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: ассистент Сайфуллова Р.Р. **Использование техники бриколаж в процессе изучения истории в вузе** .....149-134

**Хайруллина Я.А.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук, доцент Минкин А.В. **Использование микроконтроллера arduino для решения задач по электротехнике в школьном курсе** .....134-151

**Шабаршина К.В.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: старший преподаватель Любимова Е.М. **Электронные формы учебников в различных системах дистрибуции** .....152-154

**Шибеева К.А.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: старший преподаватель Гайфуллина Н.Г. **Различие в уровне притязаний подростков, воспитывающихся в семьях с разным количеством детей** .....155-157

## **РАЗДЕЛ VII. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ**

**Акаев С.В.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук, доцент Костин А.В. **Метрические характеристики прямоугольного треугольника на плоскости Лобачевского** .....158-161

**Аюпова К.Т.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. юрид. наук, доцент **Фардетдинова Л.А.** **Юридические последствия нарушения антидопингового законодательства Российской Федерации** .....162-163

**Зиборова Д.Е., Фахрутдинов И.Р.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: старший преподаватель **Галимуллина Э.З.** **Применение реляционного подхода для разработки прототипа экспертной системы распознавания кодировки текста** .....164-166

**Ишматова А.А.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент **Пупышева Е.Л.** **Языковая личность персонажа в художественном тексте (на материале романа О.Славниковой «Лёгкая голова»)** .....167-171

**Миннеханова Р.Ш.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. **Пупышева Е.Л.** **Антропонимы в текстовом поле романа Л.Улицкой «Зелёный шатер»** .....172-174

**Мухаметзянова С.Р.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. филос. наук, доцент **Гарифзянова А.Р.** **Музыкальная сцена провинции (на примере группы «13-я жизнь»)** .....175-177

**Ршоян Л.А.** *Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».* Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент **Гильмуллин М.Ф.** **Принцип Дирихле в целочисленных задачах** .....178-181

# **Наука и молодежь**

Материалы Всероссийской (заочной)  
студенческой научно-практической конференции

7 декабря 2017 г.

Издательство

Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета  
423600, Российская Федерация, Республика Татарстан, г. Елабуга, ул. Казанская 89.  
[www.kpfu.ru](http://www.kpfu.ru)