

---

---

## ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*С. И. Аввакумова, гр. ОАБ-44.03.02-45(2)  
Научный руководитель — С. Л. Троянская*

### ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ АНТРОПОПРАКТИК

Современное общество страдает на сегодняшний день не только от экономических потерь, но и упадка нравственных ценностей. Грабительский режим, бесчувственное общество, общество потребления, дауншифтинг — все это говорит нам об утрате человечности нашей цивилизации. По словам философа Ю. А. Шрейдера, самая страшная из грозящих нам катастроф — антропологическая, когда в человеке уничтожается человеческое [1]. Предотвратить данную катастрофу помогут антропологические практики, ориентированные на возвращение «собственно человека в человека» [3].

По В. И. Слободчикову, антропопрактика — гуманитарная практика, ставящая задачи культивирования фундаментальных способностей человека. Суть антропопрактики составляет осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных ситуаций, в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности в деятельности, в общественной жизни, в культуре и в собственной жизни [2]. Сама по себе антропопрактика реализуется в различных гуманитарных практиках, среди которых можно выделить театральные уроки, музейные уроки, проектная деятельность и т. д. Однако, стоит обратить внимание именно на уроки в школьном музее.

Школьный музей — это неотъемлемая и органическая часть школы, представляющая из себя сложный организм, основными потребителями и создателями которого являются ученики и учителя. Школьный музей может быть использован как средство реализации воспитательных антропопрактик, потому что это будут интересные, запоминающиеся, эмоционально насыщенные уроки, где открывается что-то новое и необычное. Человек в музейном пространстве открыт рефлексии и самопереживаниям. Музей дает учащимся интегрированные «очеловеченные» знания [4]. Музейный предмет помогает понять жизнь, её смысл, гуманистически ориентированную систему ценностей.

Исходя из особенностей школьного музея и принципов антропопрактики, нами была разработана педагогическая программа развития патриотических чувств, на основе которой построена вся деятельность музейного педагога. Программа включает в себя 6 занятий, осуществляемых в течение семестра (представлена в таблице 1).

Реализация антропопрактики строится на цепи событий, представленных в таблице I. Каждое из событий имеет свою форму проживания, начиная от проживания через разговор до телесного проживания, и строится на принципах субъектности, событийности, множественности, рефлексивности и диалогичности.

До и после программы была проведена диагностика, в которой участвовало 2 группы: экспериментальная (18 человек) и контрольная (10 человек), возраст от 11 до 13 лет. Диагностика по авторским методикам проводилась по трем компонентам патриотической культуры:

- 1) когнитивному (знания об истории школы, музея);
- 2) эмоциональному (структура патриотических чувств);
- 3) деятельностному (участие в патриотической деятельности).

Как показали результаты, больше всего изменений произошло в когнитивной сфере: на первоначальном этапе дети показывают средний и низкий уровни знаний, а на заключительной диагностике — уверенно отвечают практически на все поставленные вопросы.

Таблица 1. Программа деятельности школьного музея

Этап	Формы	Средства	Методы
1. «Они учились в нашей школе»	Экскурсия	Визуальные, аудиовизуальные	Объяснительно-иллюстративный
2. «Свидетели войны»	Конференция	Визуальные, словесные	Словесный
3. «Я — патриот»	Воспитательный диалог	Визуальные, словесные	Проблемного изложения
4. «1418»	Квест	Практические, визуальные	Исследовательский, групповой метод решения проблемы
5. «Добрый город Москва»	Тематический вечер	Практический, аудиовизуальные	Проектный
6. «Я экскурсовод»	Игра	Словесные, визуальные, аудиовизуальные	Объяснительно-иллюстративный

Согласно исследованиям Б. И. Додонова, в структуре патриотических чувств можно выделить:

- эстетические (созерцание красоты родного края);
- лирические (чувство родного, близкого, милого);
- гностические (знакомство с историей страны, семьи);
- аккзитивные (представление о необъятных ресурсах страны);
- глорические (переживание побед и поражений вместе со страной) [5].

В ходе исследования было обнаружено увеличение количества стимулов гностического типа. Это связано с тем, что гностические стимулы побуждают ученика к изучению истории своего края, страны, школы, прошлого. Кроме того, у каждой группы после проведения программы в классе появились свои творческие работы: рисунки, письма бойцам, стихи, опыт проведения экскурсий, то есть налицо развитие всех компонентов патриотической культуры.

Полученные результаты в совокупности показывают эффективность разработанной нами программы деятельности школьного музея. Применение воспитательных антропопрактик, несомненно, положительно сказывается на развитии патриотической культуры учащихся. Реализации антропопрактик средствами школьного музея представляется нам перспективным направлением в совершенствовании патриотического воспитания учащихся.

#### Список литературы

1. Слободчиков В. И. Антропология образования — как предчувствие смысла //Наука и школа. М: Московский педагогический государственный университет, 2015. № 6. С. 138–142.
2. Слободчиков В. И., Исаев Е. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. [Электронный ресурс]: URL:[http://vwww.e-reading.cliib/chapter.php/1034564/58/SlobodchikovPsihologiva\\_obrazova\\_iya\\_cheloveka.\\_Stanovlenie\\_su\\_bektnosti\\_v\\_obrazovatelnyh\\_processah.html](http://vwww.e-reading.cliib/chapter.php/1034564/58/SlobodchikovPsihologiva_obrazova_iya_cheloveka._Stanovlenie_su_bektnosti_v_obrazovatelnyh_processah.html) (дата обращения 30.04.2016).
3. Попов А. А. Практическая антропология: новые форматы самоопределения [Электронный ресурс]: URL: <http://www.soob.ru/n/2002/7-8/practice/33> (дата обращения 30.04.2016)
4. Тамбовцева А. В. Развитие музейного дела в учреждениях образования Нижнего Новгорода /Проблемы школьного воспитания. Н. Новгород. 1999. № 3. С. 29.
5. <http://www.docme.ru/doc/570561/kompleksnaya-metodika-issledovaniyapatrioticheskikh#>

*М. А. Белых, гр. ОАБ-44.03.02-45*  
*Научный руководитель — Ю. О. Новгородова*

## РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Анализ литературы по данной теме позволяет говорить о том, что подростковый возраст является сензитивным периодом развития креативности, оказывающим влияние на становление личности в целом. Подростки стремятся к самопознанию, самосовершенствованию, независимости, отказу от стереотипов (Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин), однако недостаточно адекватные суждения о происходящем заставляют подростка подвергаться случайным влияниям. Поэтому актуально целенаправленное формирование креативности в подростковом возрасте и создание условий для ее развития. Также актуальность работы по созданию средств развития креативности заключается в повышенной потребности современного общества в личности, умеющей успешно и быстро решать возникающие проблемы, нестандартно мыслить и оптимально изменять свое поведение в соответствии с ситуацией.

Целью нашей работы стала разработка и апробация психолого-педагогической программы с элементами арт-терапии, направленной на развитие креативности подростков.

Для реализации цели нашего исследования были поставлены следующие задачи:

- 1) провести теоретический анализ литературы по теме;
- 2) провести диагностику уровня развития креативности детей подросткового возраста;
- 3) разработать и апробировать программу развития креативности с элементами арт-терапии;
- 4) произвести повторную диагностику уровня развития креативности и проанализировать полученные результаты.

В данном исследовании нами была выдвинута следующая гипотеза: программа развития креативности окажется эффективной, если занятия будут иметь трехступенчатую структуру (релаксация-упражнения-рефлексия), проходить в свободной, дружественной атмосфере и включать в себя элементы арт-терапии.

Использование элементов арт-терапии наряду с развивающей функцией способствует выполнению также психотерапевтической функции, помогая ребенку справиться со своими психологическими проблемами, восстановить эмоциональное равновесие и чувство безопасности. Это способствует более полному творческому раскрытию личности.

Методологической основой исследования являются: модель системной арт-терапии А. И. Копытина и концепция креативности Дж. Гилфорда и Э. П. Торренса.

Диагностический инструментарий составили тест Торренса (в адаптации Е. Е. Туник) и рисуночный тест Сильвер «Нарисуй историю» (в адаптации А. И. Копытина). Для апробации программы после первичной диагностики были выбраны 12 учеников 9 класса с низким и средним уровнем развития креативности (по данным теста «Нарисуй историю»), а также с показателями от нормы и ниже по тесту Торренса. Занятия проходили в течение 3-х месяцев, с частотой 1 раз в неделю. Время каждого занятия варьировалось от 40 минут и дольше, в зависимости от состояния и пожеланий участников.

Структура занятия включает в себя три этапа:

- этап релаксации (дыхательные техники, нервно-мышечная релаксация, направленная визуализация, техники танцевально-двигательной терапии);
- основной этап (упражнения с элементами различных направлений арт-терапии);
- этап рефлексии (рассказ автора о своей работе, а затем ее обсуждение в группе).

Для оценки динамики изменений диагностика проводилась в три этапа: перед запуском программы, по прошествии полутора месяцев занятий (методикой «Нарисуй историю») и по окончании развивающего эксперимента. Оценка достоверности различий между исследуемыми группами проверялась с помощью U критерия Манна-Уитни. Статистическая обработка осуществлялась с помощью пакета программы SPSS 17.0 for Windows.

Количественный анализ позволил определить значимые различия экспериментальной и контрольной групп при повторной диагностике творческих способностей по показателю уме-

ние передавать представления в рисунке и истории (креативность, проявленная в форме и содержании рисунка и сочинении истории) ( $U = 6,000$ ,  $p = 0,056$ ). Анализ данных заключительной диагностики показал значимые различия групп по показателям вербальной креативности ( $U=3,000$ ,  $p = 0,015$ ), вербальной оригинальности и гибкости ( $U=3,000$ ,  $p = 0,015$ ).

На данный момент мы можем говорить о том, что результаты экспериментальной работы подтвердили гипотезу исследования. Выявлена положительная динамика развития по факторам продуцирования нестандартных идей, общей вербальной креативности, способности длительное время оставаться открытым новизне и разнообразию идей. Содержание рисунков у подростков в экспериментальной группе сместилось в сторону эмоционально-положительных, юмористических сюжетов. Также нами отмечен значительный рост среднеарифметических показателей вербальной оригинальности, образной креативности, способности детально прорабатывать возникшие идеи, способности не следовать стереотипам и длительное время «оставаться открытым» для разнообразной поступающей информации при решении проблем и способности выделять главное и понимать суть проблемы.

*Е. Ю. Стерхова, гр. 44.03.02-32*

*Н.В. Большакова, гр. 44.03.02-32*

*Научный руководитель — А. С. Сунцова*

#### **К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В современном обществе наблюдается переосмысление и пересмотр отношения к детям с особенностями в развитии, признание их права на равенство в разных областях жизни, включая образование. Развитым и благополучным в настоящее время признаётся общество, позволяющее максимально реализовать человеку свою сущность.

Инклюзивное образование — это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности [1].

Введение инклюзивного обучения является высшей формой развития образовательной системы в направлении реализации прав человека. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность общеобразовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками.

Одной из важных проблем инклюзивного образования является необходимость гуманного подхода педагогов, психологов и медиков к определению той группы детей, которая имеет особые потребности. Чаще всего к такой группе относят детей, имеющих интеллектуальные, физиологические, эмоциональные нарушения развития. В то же время одаренные дети также имеют свои особые образовательные потребности. В результате получается, что детей с различными образовательными потребностями много, поэтому инклюзивная школа, в которой создается единое для всех образовательное пространство, в настоящее время является уже необходимостью в нашей жизни.

Соответственно, инклюзия требует от педагога формирования новых профессиональных компетенций и личностных качеств. Несомненно, педагог — ключевая фигура, обуславливающая успешность или не успешность внедрения инклюзивного образования.

Педагог инклюзивного образования должен обладать определенными качествами:

**Личностные** качества педагога инклюзивного образования: милосердие, эмпатия, толерантность, высокий уровень самоконтроля, психологическая наблюдательность, творческий подход к решению проблем, психологическая готовность.

**Профессиональные** умения педагога инклюзивного образования: знание особенностей возрастного и личностного развития детей с нарушениями развития; умение определять стратегическую цель своей деятельности; владение формами и методами обучения, выходящими за рамки уроков; владение разными уровнями обучения, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников; умение проектировать и создавать ситуации и события с учётом индивидуальных особенностей детей; наличие профессиональной установки на оказание помощи любому ребёнку; умение составлять совместно с другими специалистами программу индивидуального развития ребёнка и отслеживать динамику его развития[2].

На основе анализа литературы мы можем утверждать, что педагог инклюзивного образования должен быть педагогом гуманистом, то есть в основе профессионализма лежат гуманистические принципы обучения и воспитания.

Мы провели опрос среди педагогов общеобразовательных школ города Ижевска (225 человек) с целью выявления готовности к работе в условиях инклюзивного образования, получили следующие результаты:

- Только 42 % педагогов знакомы с принципами, задачами и философией инклюзивного образования. Остальные либо не знают сущности инклюзивного образования, либо имеют ограниченные представления об инклюзии.

- Ценностное отношение к детям с ОВЗ и к инклюзивному образованию в частности проявляют только 20 % педагогических работников.

- Считают, что готовы работать с детьми, имеющими различные ограничения и организовывать их совместное обучение с нормально развивающимися сверстниками 24 % педагогов. 76 % не готовы к работе в условиях инклюзивного образования по объективным причинам: не имеют соответствующей квалификации.

- Желание и стремление работать в условиях инклюзивного образования обозначили 8 % опрошенных.

- Главным мотивом работать в условиях инклюзивного образования выступает подчинение федеральным стандартам или требованиям администрации (44 %).

- Умением проектировать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образования педагоги (100 % опрошенных) не владеют.

Результаты нашего опроса согласуются с данными многочисленных исследований, проведенных социологами (Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов, И. И. Лошакова и др.), в которых так же констатируется, что профессиональная готовность педагогов преимущественно находится на адаптивном уровне. Учителя не владеют знаниями основ инклюзивного образования, не информированы о нормативно-правовых основах инклюзивного образования, не имеют представлений о требованиях к доступной среде для учащихся с ОВЗ, у них не сформированы навыки адаптации учебной программы и построения урока в условиях инклюзивного образования.

Затруднения, на наш взгляд, в освоении педагогическим сообществом новой образовательной стратегии обусловлены не только субъективными факторами, но и объективными условиями — сложившимися традициями в культурно-образовательном пространстве:

- 1) довольно длительное время в отечественной педагогике имеет место четкое разграничение общего и специального образования, что обусловило подготовку специалистов для работы с теми или другими.

- 2) большинство педагогов, будучи школьниками и студентами, не имели личного практического опыта общения и совместного обучения с особыми детьми;

- 3) развитие профессионального мышления начинается в процессе профессионального образования. Важно, чтобы становление будущего педагога происходило в инвариантной, гибкой профессионально-образовательной среде, а студент выступал субъектом выбора и определения собственной образовательной траектории. Студент должен иметь возможность быть включенным в планирование собственного образования, на «себе» апробировать процесс инди-

видуализации, дифференциации, вариативности образовательного процесса. Только тогда это станет неотъемлемой частью профессиональной культуры и менталитета будущего педагога, ему будут понятны смысл, механизмы, способы проектирования и моделирования образования для учащегося, в том числе и с особыми образовательными потребностями [3].

Мы считаем, что решение проблемы готовности педагогов инклюзивного образования должна решаться в системе, обязательным критерием которой выступает грамотно организованная подготовка будущих педагогов в вузе.

#### Список литературы

1. Алёхина С. В., Фальковская Л. П. Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма // Инклюзивный подход в образовании. М.: Педагогический университет «Первое сентября». 2014.
2. Мовкебаева З. А., Оралканова И. А. Анализ состояния готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования // Успехи современного естествознания. Серия: Народное образование. Педагогика. Выпуск 12-5. 2014.
3. Сунцова А. С. Проблема подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования // Инновации и ретроведения: педагогический поиск. Коллективная монография кафедры педагогики и педагогической психологии УдГУ. Сб. статей / Составитель и редактор С. Л. Троянская. Ижевск: Удмуртский ун-т, 2015. С. 33–41.

*Т. С. Брагина, гр. ОАБ-44.03.02-45*

*Научный руководитель — А. Р. Кирников*

### РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

В современном обществе большое значение имеет развитие общего интеллекта, в то время как развитию социального и эмоционального интеллекта уделяется недостаточно внимания. При взаимодействии с другими людьми важно понимать и правильно интерпретировать их поведение. Подросткам трудно понимать проявления невербального поведения других людей. Это связано, на наш взгляд, в том числе с недостаточным развитием социального интеллекта. Следовательно, развитие социального интеллекта подростков будет способствовать пониманию невербального поведения сверстников и выступит важнейшим условием для эффективного взаимодействия их друг с другом.

**Цель** нашего исследования — развитие социального интеллекта (далее СИ) подростков посредством разработки и реализации специально разработанной программы.

**Объектом исследования** является межличностное взаимодействие подростков.

**Предмет исследования** – социальный интеллект как условие эффективного взаимодействия подростков.

Для достижения поставленной цели мы поставили следующие **задачи**:

- изучить особенности психического развития детей в подростковом возрасте;
- изучить особенности социального интеллекта подростков;
- разработать и реализовать программу занятий, направленную на развитие СИ подростков;
- оценить результативность программы, сформулировать соответствующие выводы и рекомендации.

**Гипотеза исследования:** развитие социального интеллекта подростков выступит в качестве условия их эффективного межличностного взаимодействия на основе реализации специально разработанной программы занятий, ориентированных на освоение подростками умений и навыков невербальной коммуникации.

Для развития СИ подростков была разработана развивающая программа. В программе приняли участие 6 человек, уровень социального интеллекта которых определяется как низкий или ниже среднего. Учащиеся данной категории составляли экспериментальную группу. Также была создана контрольная группа с целью проверки эффективности программы. Была проведена диагностика уровня социального интеллекта подростков до занятий и после. Диагностика проводилась с помощью теста «Социальный интеллект», разработанного Дж. Гилфордом. Методика включает четыре субтеста, из них три составлены на невербальном стимульном материале и один — на вербальном. Субтест № 1 — это «Истории с завершением», субтест № 2 — «Группы экспрессии», субтест № 3 — «Вербальная экспрессия», субтест № 4 — «Истории с дополнением». Русскоязычная адаптация выполнена Е. С. Михайловой (Алешинной) на основе французской адаптации 1977 года. Методика рассчитана на весь возрастной диапазон, начиная с 9 лет.

Для обработки данных мы применили количественный метод, а именно F-критерий Фишера. По полученным данным нами обнаружены статистически значимые различия в субтесте № 1. Субтест измеряет фактор познания результатов поведения, то есть способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем. Таким образом, можно отметить, что данная развивающая программа направлена на развитие прогнозирования поведения, что в свою очередь поможет подросткам осуществлять процесс взаимодействия более эффективно, учитывая ситуацию и прогнозируя дальнейшие действия сверстника. По результатам статистической обработки данных при уровне значимости 0,05 (2,45) и 0,01 (3,71) F-критерий Фишера в субтесте № 1 равен 3,29. Следует отметить, что данное значение ближе к уровню значимости 0,01. Подобный результат можно объяснить тем, что большинство упражнений в разработанной нами программе предназначены для понимания дальнейших действий собеседника. То есть упражнения, целью которых является определение состояния собеседника, сопряжены с вопросом: Каким более приемлемым образом в данной ситуации мы можем вступить в контакт с товарищем, если мы адекватно понимаем его состояние и намерения к взаимодействию? (конечно же, ориентируясь на невербальные проявления). Также во время рефлексии по упражнениям обращалось внимание на то, какие действия может совершить собеседник.

В субтестах № 2, № 3 и № 4 статистически значимых различий не обнаружено. Мы считаем, это произошло по нескольким причинам. Во-первых, субтест № 2 измеряет фактор *познания классов поведения*, а именно способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. Значение F-критерий Фишера по субтесту № 2 равно 1. В нашей программе содержится недостаточное количество упражнений, направленных на понимание мимики собеседника. Для того чтобы разобраться и понять, какие именно эмоции испытывает человек, необходимо более детально остановиться на данном вопросе. Во-вторых, субтест № 3 измеряет фактор *познания преобразований поведения*, а именно способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации. Значение F-критерий Фишера по субтесту № 3 равно 1,69. Следует отметить, что мы ориентировались в большей части на понимание невербального поведения. Таким образом, вербальная часть в данной программе была исключена. Следовательно, существенных значимых различий по субтесту № 3 нет. В-третьих, субтест № 4 измеряет фактор *познания систем поведения*, т. е. способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях. Значение F-критерий Фишера по субтесту № 4 равно 1,7. Правильность выполнения заданий субтеста зависит от корректности интерпретации экспрессии каждого персонажа в отдельности и способности предсказывать на основе анализа взаимосвязи рисунков, что именно приведет к изображенному результату. Так как интерпретации экспрессий уделялось недостаточное количество времени, а также не было проработки данного блока в полной мере, то, соответственно, и результаты данного субтеста будут не достаточно корректными.

Таким образом, мы обнаружили, что данная развивающая программа применима при развитии познания результатов поведения подростком своего собеседника. Существенных значимых различий по другим субтестам не обнаружено, тем не менее, в дальнейшем, мы полагаем исследовать данные аспекты более подробно и разработать программу для развития данных

аспектов социального интеллекта, дополнив ее упражнениями, направленными на понимание эмоционального состояния собеседника посредством мимики, определение смыслового значения того или иного вербального выражения в определенной ситуации.

*О. М. Волкова, группа ОАБ-44.03.05-55  
Научный руководитель — Т. А. Наумова*

### **КУКЛА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧКИ**

Вопросы нравственного развития, воспитания, совершенствования человека волновали общество всегда и во все времена. Особенно сейчас, когда все чаще можно встретить жестокость и насилие, проблема нравственного воспитания становится все более актуальной. Недостатки нравственного воспитания обусловлены обострившимися жизненными противоречиями. Часть школьников поражена социальным инфантилизмом, скептицизмом, нежеланием активно участвовать в общественных делах, откровенными иждивенческими настроениями. Задачи духовно-нравственного развития и воспитания охватывают широчайший круг областей, формирующих ряд способностей и умений, среди них: область формирования личностной культуры, область формирования семейной культуры, а также область формирования социальной культуры. Несмотря на различные подходы к изучению нравственной сферы ребёнка, воспитание духовно-нравственных ценностей у школьников, как педагогическая проблема ещё недостаточно изучена. В связи с этим остаются не полностью решённые следующие противоречия:

- 1) между современным потребительским стилем существования и общекультурными ценностями, такими, как добро, справедливость, уважение к другим и др.;
- 2) между требованиями ФГОС, а именно, пункт 3.14: «программа воспитания и социализации обучающихся при получении среднего общего образования, включающая такие направления, как духовно-нравственное развитие, воспитание обучающихся» и учебной программой по предмету «Технология». В связи с этим проблема исследования заключается в необходимости определения педагогических условий воспитания духовно-нравственных ценностей на уроках технологии учащихся средних классов общеобразовательной школы. Учитывая противоречия и проблему, была сформулирована тема нашего исследования «Воспитание духовно-нравственных ценностей у школьников 5-х классов на уроках Технологии».

Гипотеза исследования заключается в том, что процесс воспитания духовно-нравственных ценностей у учащихся среднего звена общеобразовательной школы будет эффективным, если:

- 1) при разработке педагогической технологии будет взято за основу проблемное обучение и метод проектной деятельности;
- 2) пропедевтикой проекта будут вводные занятия, цель которых пояснить учащимся цели выполнения проекта и его последствия (передача материальных ценностей в детские сады для детей с ОВЗ);
- 3) материал структурирован по блокам, которые разбиты на все уроки выбранного учебного раздела;
- 4) организация учебного процесса будет осуществляться с помощью учебного сайта «Спешите делать добро», предусматривающего разъяснение учащимся проблемы духовности и нравственности в современном обществе, возможные в соответствии с возрастом учащихся методы решения этих проблем и материальным средством текстильной куклой, которая будет служить натурным образцом;
- 5) проектные задания по предмету «Технология» будут построены на историко-культурных традициях народов России.

Также были выявлены цели и задачи исследования:



Цель исследования: выявить условия и разработать педагогическую технологию, способствующую воспитанию духовно-нравственных ценностей у учеников среднего звена общеобразовательной школы при изучении предмета «Технология».

Задачи исследования:

- 1) изучить научно-педагогическую литературу по проблеме воспитания духовно-нравственных ценностей;
- 2) разработать педагогическую технологию на основе анализа научно-педагогической литературы, способствующую воспитанию духовно-нравственных ценностей;
- 3) разработать программу, предусматривающую применение методов обучения и воспитания, способствующих воспитанию духовно-нравственных ценностей;
- 4) разработать средства обучения, материальное и электронное, способствующие воспитанию духовно-нравственных ценностей;
- 5) провести опыт-экспериментальную работу по проверке эффективности реализации разработанной педагогической технологии.

Для формирования духовно-нравственного воспитания школьников подросткового возраста на уроках технологии мы остановились на таких качествах, как активность, отзывчивость, милосердие, доброта и любовь к людям, сострадание, жертвенность. Нами была разработана модель образовательной технологии, которая затем рассматривалась как основа педагогической технологии обучения. Методами обучения были выбраны метод проектов и проблемного обучения. Одним из средств же обучения послужила текстильная кукла. Почему именно кукла и как она может повлиять на духовные и нравственные ценности ребенка?

Кукла — первая среди игрушек. Она известна с глубокой древности, остаётся вечно юной. Ее история прослеживается со времен строительства египетских пирамид до наших дней. Кукла не рождается сама ее создает человек. Она обретает жизнь при помощи воображения и воли своего создателя. Являясь частью культуры всего человечества, кукла сохраняет в своем образе самобытность и характерные черты создающего ее народа.

Кукла — игрушка одно из лучших средств воспитания ребёнка. Как отмечал В. А. Сухомлинский, «меня не смущало то, что девочки и мальчики играли в куклы несколько лет. Это не какое-то "ребячество", как думают отдельные учителя, а та же сказка, то же одухотворение живого существа, которое пронизывает творческий процесс составления и слушания сказки»

В куклах одухотворённый образ того, кого дети стремятся, говоря словами французского писателя Сент-Экзюпери, приручить. Каждый ребёнок хочет, чтобы в нём было что-то бесконечно дорогое, родное.

Так, например, академик Е. А. Аркин считал, что куклы, являясь прообразом человека, будят в ребёнке чисто человеческие, глубоко социальные эмоции любви, нежности, покровительства и заботы о младших, заботы о детях.

У каждого человека детство связано с любимыми игрушками, которые остались в памяти как близкие друзья, как воплощение теплоты и значимости той невозвратимой поры. Но все ли игрушки воспитывают в детях доброту, милосердие, сострадание, те качества человека, которые в наше время так необходимы не только детям, но и взрослым.

Вопрос о том, что представляет собой детская игра и что влечет ребенка к игре, давно уже привлекал исключительное внимание психологов и педагогов. И вполне понятно, почему это происходило: игра — это первое и, пожалуй, единственное занятие, составляющее главное содержание жизни ребенка. Игра для ребенка — это такое же серьезное занятие, как учение и труд для взрослого. Вот почему разрешить вопрос об играх ребенка — значит разрешить основной вопрос жизни ребенка.

С играми в куклы у девочек стоит в самой тесной связи вложенный в них природой инстинкт материнства — инстинкт, имеющий громадное общественное значение и поэтому заслуживающий как его подробного изучения, так и соответствующего культивирования.

Эта природная склонность девочек к игре в куклы при соответствующем культивировании могла бы сделаться прекрасным воспитательным средством, ибо здесь, в этой игре в куклы, в этом одевании, раздевании, изготовлении платьев, нарядах, в мелких разнообразных забо-

тах — кормлении, хождении в гости, — одним словом, в этом игрушечном повторении жизни взрослых в девочках развиваются многие исключительно ценные моральные качества: опрятность, аккуратность, настойчивость, терпение, умение изготавливать одежду, эстетический вкус, любовь к детям, уважение к чужой личности и т. п. — одним словом, лучшие черты будущего члена семьи и общества. Можно с решительностью утверждать, что школа детских игр в куклы имеет не меньшее воспитательное значение для девочек, нежели школа в собственном смысле слова, особенно в современной ее постановке. Вот почему наряду с обучением в школе девочке должно быть всегда оставлено время и для игры в куклы.

Народные куклы являются частью традиционной детской культуры. Они несут в себе определенные образы, ориентированные на традиционные представления о семье, семейном укладе, о женских и мужских ролях, о материнстве. В этой традиционности главное отличие от современных игрушек. Таким образом, с точки зрения воспитания целесообразно вводить традиционных кукол в жизнь современных детей.

Важно помнить, что в нашей традиционной культуре заложен большой потенциал нравственного и духовного развития. В этом основная ценность культуры. Сегодня уже очевидно, что будущие поколения надо приобщать к наследию и опыту предков. Один из путей лежит через декоративно-прикладное творчество. Декоративно-прикладное творчество обладает сильными мотивационными инструментами. Оно способствует не только познанию и самопознанию ребенка, но и его самовыражению.

Все знают, что игрушки развивают ребёнка в тех или иных областях, и поэтому часто покупают различные кубики. Конструкторы, головоломки, а такие традиционные игрушки, как куклы, считают устаревшими и служащими только для забавы и чисто девчачьей игрушкой. И поэтому стараются их заменить. Но не все осознают, что лишая ребёнка, особенно в раннем возрасте, общения с куклой, возможно затормаживают его развитие. Ведь кукла несёт особые функции в развитии психики ребёнка.

Одна из таких функций — это воспитание человеческих чувств, нравственности. Кукла — образ человека в игре ребёнка. Когда ребёнок не имеет товарища по игре, он заменяет его куклой. Она — идеальный друг, который всегда рядом и не помнит зла. При этом в игре с ней он может действовать так, как вздумается, и никто не будет мешать и осуждать.

Часто в игре с куклой ребёнок проецирует какие-то внутренние переживания на неё и проигрывает их в различных ситуациях. Также может приписывать какие-либо качества, которыми не обладает сам, например, смелость. Ребёнок берёт куклу, говорит: «Пойдём!», — и робко, с опаской всё же входит в тёмную комнату за какой-нибудь игрушкой. Вроде кукла смелая, но только ли она?

Меленькие дети, играя с куклой, подражают действиям взрослых. Они так же купают куклу, как купают их самих, также одевают. Происходит отработка простейших жизненных навыков.

Дети чуть старше уже обыгрывают бытовые ситуации, что увидели в семье отображают и закрепляют обобщённые представления о них.

Внешний вид куклы, текстура материала, из которого она сделана, её пропорции всё это тоже, несомненно, влияет на психику ребёнка.

Дети по-разному относятся к игрушкам, сделанным из разных материалов. Мягкие и пушистые материалы вызывают положительные эмоции, стимулируют ребёнка к игре. В то же время шершавые и холодящие материалы вызывают негативное отношение.

Каждому возрасту ребёнка должна соответствовать определённая кукла, каждая со своим набором характеристик. Чем младше ребёнок, тем менее конкретной может быть кукла, и соответственно чем старше, тем более детализованным становится облик куклы.

Кроме воспитательной роли средства обучения, в процессе занятий мы планируем развивать в девочках отзывчивость, помогая своим одноклассницам, не справляющимся с заданиями, делясь рабочими материалами; активность, участвуя в обсуждении этапов работы; сострадание и милосердие расставаясь с игрушками. По окончании проекта все игрушки будут переданы в специализированный детский садик для детей ОВЗ.

Для того, чтобы ученицы могли сориентироваться в многообразии видов текстильных кукол и выбрать для воплощения одну из них, нами было разработано электронное средство обучения «Спешите делать добро». Оно является одновременно сайтом учебным, развлекательным, электронным портфолио достижений, которое можно использовать в рамках реализуемого ученицами проекта. Подробно с сайтом можно ознакомиться по адресу <http://olvolcko.wix.com/kukla>.

Исследование еще не закончено, но уже в процессе подготовки к эксперименту в школе мы утвердились в том, что тема, выбранная нами, благодатная. Учебная программа, разработанная нами, будет способствовать раскрытию лучших качеств детей младшего подросткового возраста.

*З. Р. Гарифуллина, гр. ОАБ-44.03.02-35*  
*Научный руководитель — А. Р. Курников*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОЛ И СЕКСУАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ**

Пол имеет большое значение в обществе. На основе принадлежности к определённому полу мы выстраиваем наши отношения. Опираясь на общественные стереотипы, мы ждём от других людей соответствующего поведения. Например, мужчин мы хотим видеть сильными, мужественными, доминирующими, а женщин — уступчивыми, нежными и женственными.

Мы провели эксперимент в 9-х классах: учащиеся смотрели видеоролик, в котором была представлена девушка, с несоответствием биологического и психологического пола. Больше половины подростков отнеслись к данному феномену с пониманием, а другие испытуемые высказались агрессивно по отношению к данному персонажу и приписали ей нетрадиционную сексуальную ориентацию. Подобная тенденция наблюдается и в обществе в целом. Видя человека, чей гендер не соответствует биологическому полу, мы невольно считаем его гомосексуалом. Но может ли феминная девушка оказаться нетрадиционной сексуальной ориентации? Связаны ли между собой психологический пол и сексуальная ориентация? Такие вопросы мы поставили перед началом исследования.

#### **Программа исследования.**

Целью исследования, в котором принимало участие десять девушек в возрасте от 16 до 22 лет, было выявление связей и различий между сексуальной ориентацией человека и его психологическим полом.

#### **Результаты исследования и их интерпретация.**

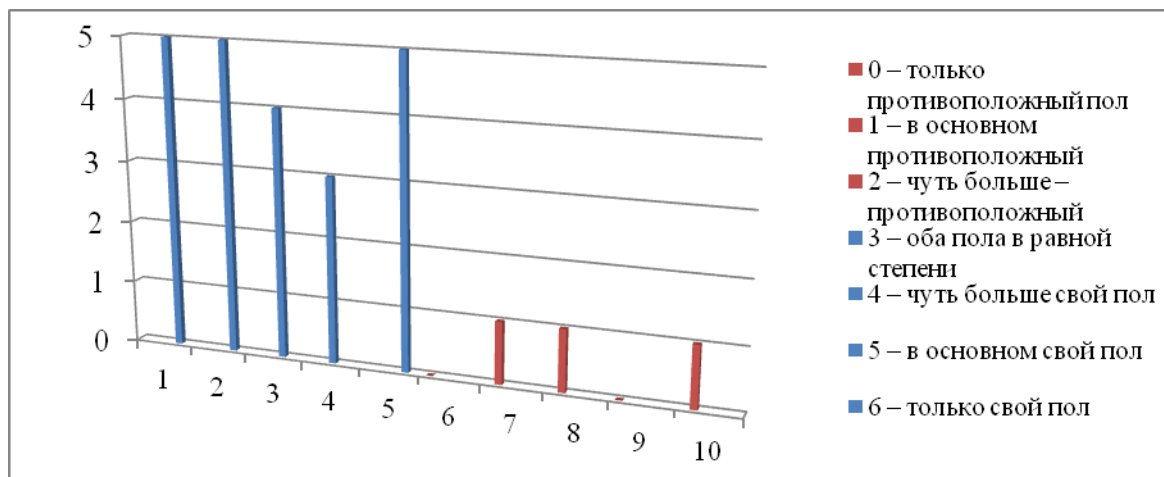
Основным методом исследования стало исследовательское интервью, вопросы которого касались сексуальной ориентации испытуемых, их прошлого, намерений на будущее и отношения с родителями.

##### **1. Определение сексуальной ориентации.**

Для определения сексуальной ориентации испытуемых нами была выбрана решётка Клейна. Методика имеет три временные оси (прошлое, настоящее и будущее (идеал)), введённые Фрицем Клейном, которые отражают концепцию, что человеческая сексуальность может меняться в течение жизни, а также представление о том, что желаемый идеал половой жизни не обязательно совпадает с фактическим половым поведением индивида.

Критерии, которые исследует Ф.Клейн, для выявления сексуальной ориентации человека следующие: 1) сексуальное влечение; 2) сексуальное поведение; 3) сексуальные фантазии; 4) эмоциональные предпочтения; 5) социальные предпочтения; 6) самоидентификация; 7) стиль жизни.

Из гистограммы 1 мы видим, что пять из десяти девушек предпочитают свой пол для выстраивания отношения, а остальные для этих целей выбирают противоположный пол.



Гистограмма 1. Сексуальная ориентация испытуемых

## 2. Определение психологического пола.

Для определения психологического пола личности нами был выбран опросник Сандры Бем (адаптация О. Г. Лопуховой). Адаптированный опросник предполагает субъективную оценку своих сексуально-типизированных черт личности по 7 бальной шкале. Полученные результаты могут лежать в пределах от -35 до 49.



Рис. 1. Примеры графической интерпретации результатов теста на определение психологического пола личности

Анализируя полученные данные, мы выявили, что среди испытуемых с нетрадиционной ориентацией четыре андрогина и одна феминная девушка. Чаще всего они указывают у себя такие черты как готовность рисковать, нежность и стремление утешить. Каждая испытуемая отмечает, что имела или имеет проблемы во взаимоотношениях с родителями. Большинство девушек предпочитает дружить с лицами своего пола, хотя в прошлом их социальное окружение было уравновешено и мужчинами и женщинами. И среди своих друзей в настоящем времени они хотели бы видеть людей, подобных себе, то есть гомо- и бисексуалов.

Две девушки с традиционной сексуальной ориентацией являются андрогинами и трое из них относятся к феминному типу. Девушки чаще всего отмечают у себя такие женские черты, как обаяние, детская непосредственность и неиспользование грубых выражений. Важно отметить отсутствие совпадения ярко выраженных маскулинных качеств, и это означает, что в своей среде они не склонны проявлять эти качества. У них слабо выражены такие качества, как доминирование и способность действовать в качестве лидера. Нельзя сказать, что у всех этих девушек отмечаются идеальные отношения с родителями, есть и те, кто не живёт с ними и не поддерживает никакого общения с ними. Социальное предпочтение они не отдают какому-

либо из полов, но не желают взаимодействовать (или в незначительной степени) с лицами нетрадиционной сексуальной ориентации.

По результатам дисперсионного анализа по критерию Фишера статистически значимых различий по большинству критериев не было выявлено. Лишь по одному показателю были выявлены статистически значимые различия: готовность рисковать.

Все девушки нетрадиционной сексуальной ориентации поставили высокие баллы по этому показателю (характеристика относится к мужским качествам). Это означает, что обычно у них проявляется данное качество, то есть они готовы рисковать. По словам самих испытуемых это может быть связано с тем, что особенно большой риск они испытывают, совершая «каминг-аут» и они готовы признаться обществу в своих сексуальных предпочтениях, если будут полностью уверены в своём партнёре.

Но, несмотря на выявленные статистически значимые различия по данному качеству, сами испытуемые никак не связывают отсутствие/наличие у них готовности рисковать с определённой сексуальной ориентацией.

В ходе исследования выяснилось, что качества, относящиеся к маскулинному типу, в большинстве случаев отсутствуют у обеих групп, женские же качества ярко выражены и у девушек с традиционной сексуальной ориентацией и с нетрадиционной сексуальной ориентацией. Из этого можно сделать вывод, что гендер хоть и играет важную роль в формировании убеждений и ценностей человека, но не детерминирует сексуальную ориентацию.

*И. Р. Гиниятуллин, гр. ОМ-44.04.04.01*  
*Научный руководитель — А. В. Тимов*

## **РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Происходящий в обществе процесс глобализации определяет новые ориентиры в развитии образовательной среды вузов. Создавшаяся ситуация требует совершенствования содержания образовательного процесса. В этой связи изменение требований к уровню профессиональной подготовки студентов, а также участие России в Болонском процессе, выдвинуло на одно из ключевых позиций проблему развития самоорганизации студентов, потому что на сегодняшний день постепенно смещается роль от классической модели аудиторной работы к модели самостоятельной, самоорганизационной.

На сегодняшний день по вопросу развития самоорганизации имеется множество подходов, разрабатывающих отдельные аспекты данного процесса. Также анализ различных определений самоорганизации, предлагаемых теми или иными исследователями, показывает, что их авторы подчеркивают те особенности процесса самоорганизации, которые с их точки зрения являются наиболее существенными.

Таким образом, авторы М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович считают самоорганизацию показателем личностной зрелости, а в качестве существенного признака высокой самоорганизации выделяют мотивацию к побуждаемой деятельности.

Также, В. И. Андреев и Н. М. Пейсахов полагают, что существенными признаками процесса самоорганизации являются развитие целеполагания и планирование своей деятельности как на короткое, так и на длительное время.

По мнению Н.П. Поповой, самоорганизация выражается в умении использовать интеллектуальные и эмоционально-волевые черты для решения профессионально значимых задач.

А. В. Хуторской считает, что совершенствование познавательных, практических, эмоциональных, нравственных и волевых способностей и черт характера необходимо студенту для эффективного развития самоорганизации.

Таким образом, проанализировав термин с разных позиций и выделив существенные признаки, под самоорганизацией будем понимать деятельность студента, побуждаемую и направляемую целями своей учебно-профессиональной деятельности, осуществляемую системой

интеллектуальных действий, направленных на постановку целей, планирование деятельности, поэтапное выполнение и последующую корректировку с целью повышения ее эффективности.

Также для более полного раскрытия терминологического аппарата были рассмотрены трактовки понятия «компетентность», предложенные такими авторами, как В. М. Шепель, В. С. Безрукова, В. П. Овечкин, В. А. Галашев. На основе проведенного анализа термин «компетентность» будет пониматься как владение, обладание выпускником соответствующей компетенцией и/или их совокупностью, включающей его личностное отношение к образовательному процессу и к самому себе как субъекту профессиональной деятельности.

Таким образом, под «компетентностью самоорганизации» будем понимать системное свойство личности, представляющее собой владение/обладание компетенцией в виде совокупности знаний, умений и навыков, предполагающей учебно-профессиональную деятельность, направленную на постановку целей, рациональное планирование, поэтапное выполнение и коррекцию с целью повышения ее эффективности.

Сравнительный анализ структурных компонентов в моделях, связанных с процессом самоорганизации, позволил выделить компоненты этого процесса: целеполагание, анализ ситуации, прогнозирование, планирование, самоконтроль и коррекция.

Актуальной остается проблема самоорганизации студентов, обладающих не только предметными знаниями, но и развитыми способностями к их добыче, выполнением деятельности без посторонней помощи и наличием внутреннего стремления человека к самореализации посредством самоорганизации.

В основе описанной составляющей лежит перспектива развития идеи демократизации, представленной в трудах многих ученых, таких как А. П. Сманцер, С. Т. Шацкий, А. М. Новикова, И. М. Курдюмова, А. Н. Шимица. Ученые уделяют большое внимание вопросу построения соответствующего содержания образования, направленного на разнообразность и вариативность образования в целом и развитию индивидуализации, самостоятельности, мобильности студента в частности.

Одной из ключевых основ внедрения и реализации идеи демократизации лежит личностно-ориентированный подход (Г. К. Селевко, Е. В. Гутман, Е. С. Полат), базирующийся на системе взаимосвязанных понятий, идей и способов действий, гибкости в определении целей, учете личностных интересов, индивидуальных возможностей и способностей студентов. Но на сегодняшний день процесс протекает достаточно болезненно, при том, что данный подход является одним из ключевых к реализации идеи демократизации.

Решение этой проблемы связано с переходом системы образования на компетентностный подход. Развитию компетентности служат новые педагогические технологии, основанные на принципах интерактивности, взаимодействия преподавателя и студентов, неразрывной связи между теоретическим и практическим аспектом учебной деятельности. Наиболее ярко сущность личностно-ориентированного подхода проявляется в содержании технологии проектной деятельности.

Проекты позволяют выработать способность к целостному пониманию темы, способность анализировать поставленную задачу, ставить цели, планировать и своевременно корректировать дальнейшую деятельность. Реализация метода способствует развитию критического мышления, принятию самостоятельных аргументированных решений, способности работать как в команде, так и самостоятельно.

В трудах Т. Е. Землинской, Н. Ю. Пахомовой, А. В. Ломакина отмечается, что для достижения более эффективного результата, реализация проектной технологии должна осуществляться не только в рамках аудитории, но и за ее пределами.

Проанализировав основные подходы, будем полагать, что основой проектирования теоретической модели развития компетентности самоорганизации является технология проектного обучения, представляющая совокупность компетентностного, личностно-ориентированного подхода, а также таких принципов организации образовательного процесса, как демократизация, связь теории с практикой, воспитывающее обучение.

На основе этого построим предположение о том, что процесс развития компетентности самоорганизации у студентов в системе высшего профессионального образования будет проходить наиболее эффективно, если: уточнено понятие «компетентность самоорганизации»; теоре-

тическая модель процесса развития компетентности самоорганизации основана на взаимосвязи теоретической и практической основы, где процесс самоорганизации рассматривается в качестве аналога технологии проектной деятельности; разработана педагогическая технология развития компетентности самоорганизации студентов и разработаны условия реализации этого процесса, основным из которых является технология проектной деятельности.

### Список литературы

1. Актуальные проблемы качества образования в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования: материалы учебно-методической конференции / под ред. В. Г. Агаева. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2010. 148 с.
2. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога), 2000.
3. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления // Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. 96 с.
4. Зотова Н. Н., Родина О.Н. Исследования профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. № 3. 2003. С. 69–71.
5. Овечкин В. П., Галашев В. А. Выпускная квалификационная работа: подготовка, выполнение, защита: Учеб.-метод. пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2014. 98 с.
6. Родина О. Н., Прудков П. Н. Как психологи выбирают профессию // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. №3. 2002. С. 52–66.
7. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос2». 2005. 12 декабря [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
8. Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. М.: Народное образование. 1999. 432 с.

*Е. А. Емельянова, гр. ОМ-44.04.01-11*

*Научный руководитель — А. Е. Причинин*

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

*Как никто не может дать другому того, что не имеет сам,  
так и не может развивать, воспитывать и образовывать других тот,  
кто сам не является развитым, воспитанным и образованным.  
Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать,  
пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием.  
А. Дистервег*

Государственная политика в области образования опирается на новые мировоззренческие основания, которые находят свое воплощение в ряде нормативно-правовых документов. Отличительной чертой развития современной системы образования является переход к новой парадигме системы образования.

А. М. Новиков пишет о том, что смена образовательных парадигм привела к изменениям целей обучения и воспитания, его мотивов, норм, форм и методов, а также роли педагога [3]. Проведенное ученым сравнение основных компонентов парадигм образовательного процесса в индустриальном и постиндустриальном обществе показывает изменение всего образовательного процесса.

Государственная политика в области образования в качестве одного из главных приоритетов выделяет ориентацию на качество профессиональной компетентности кадрового состава работников образования, их мотивированность на профессиональный рост и непрерывное раз-

вители как важного условия успешной и эффективной деятельности в инновационном образовательном пространстве.

На основе проведенного анализа нормативно-правовой документации, устанавливающей приоритетные направления развития системы образования, можно сделать вывод о том, что нормативная база современной образовательной системы регламентирует педагогическому работнику регулярно осуществлять деятельность по повышению квалификации и профессиональному развитию. Однако в данном направлении государственная политика в области образования ориентирована в основном на учителя общеобразовательной организации.

Необходимо отметить тот факт, что к педагогу профессиональной образовательной организации (далее – ПОО) в части его профессиональной квалификации обществом предъявляется ряд отличительных требований по сравнению с педагогом общеобразовательной организации. А. М. Новиков обосновывает данный факт следующим образом: профессионально-педагогическое образование является специфическим интегративным видом профессионального образования, принципиально отличающимся и от педагогического и традиционного специального профессионального образования. Такой специалист должен знать особенности технологии отрасли и отдельной специальности в ней, иметь практические профессиональные навыки, поскольку он готовится к проведению как теоретического, так и практического обучения [4].

Высокие требования государства и общества предъявляются к педагогу независимо от его стажа и опыта работы. В том числе это касается начинающих свою деятельность педагогических работников. Одной из важнейших задач руководителей ПОО в направлении управления персоналом является организация процесса профессионального развития начинающего педагога.

В нашем случае к категории начинающих педагогов ПОО будут относиться:

- педагогические работники, имеющие базовое педагогическое образование, стаж работы которых от 0 до 3 лет;
- педагогические работники, не имеющие базового педагогического образования, педагогический стаж работы которых от 0 до 3 лет.

Серьезной проблемой является то, что в регионе отсутствуют программы дополнительного профессионального образования, ориентированные на данную категорию педагогических работников.

К ряду важных проблем можно отнести следующие моменты формирования педагогических кадров ПОО. В обществе сложилась такая ситуация, при которой выпускники вузов, получившие педагогическое образование по соответствующему профилю профессиональных дисциплин, не идут работать в систему профессионального образования. Большинство из них либо вообще не начинают свою трудовую деятельность в системе образования, либо уходят из нее в первый год работы. По статистике, за последние 5 лет только 8 % выпускников направления подготовки профессиональное обучение работают в ПОО УР, 19,6 % работает в школе учителями. 24,5 % после получения высшего образования не связывают свою деятельность с образованием.

Одной из важных проблем является и то, что в регионе не достаточно представлен спектр направлений подготовки педагогов для ПОО. Например, в вузах нашего региона представлено только два направления подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения: ИЖГТУ — профессиональное обучение по профилю «Электроника, радиотехника и связь»; УДГУ — профессиональное обучение по профилю «Информатика и вычислительная техника». Поэтому руководству ПОО приходится привлекать к педагогической деятельности специалистов с иных сфер деятельности. Реалии состава педагогических кадров ПОО таковы, что большинство преподавателей профессионального цикла не имеют базового педагогического образования — это люди, пришедшие в образование с предприятий или организаций. Базовое педагогическое образование в основном имеют преподаватели общеобразовательных дисциплин. В большинстве ПОО нашего региона 51 % педагогов имеют базовое педагогическое образование, из них 81,8 % преподаватели общеобразовательных дисциплин. 23 % — начинающие педагоги со стажем работы до 3 лет, из них 50 % без базового педагогического образования.

В рамках данного исследования был проведен анализ, который позволяет сделать вывод о том, что в ПОО проводится ряд мероприятий, способствующих формированию мотивации



педагогов к осуществлению профессионального развития. Однако существует ряд проблем, которые задерживают формирование мотивации педагогов к профессиональному развитию.

Одной из наиболее острых и нерешенных проблем в области профессионального развития начинающего педагога является проблема поиска механизмов, побуждающих в нем потребность в обновлении своего педагогического мышления, потребность в творчестве и профессиональном росте.

Профессиональное становление педагога в психолого-педагогической науке в профессионально-личностном аспекте рассматривается как становление личностных, личностно-деловых качеств, профессиональных компетентностей и профессионализма. Во многих публикациях профессиональное становление педагога рассматривается как последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде [5].

Так Е. А. Климов выделяет следующие фазы профессионального становления: **оптации** (профессиональное самоопределение), **адепта** (освоение профессии), **адаптации** (привыкания), **интернала** (успешное выполнение профессиональных обязанностей), **мастера** (наличие собственного стиля профессиональной деятельности), **авторитета** (педагог становится известным в своем профессиональном кругу), **наставничества** (появление последователей из числа коллег).

Э. Ф. Зеер в исследовании профессионального образования выделяет следующие стадии его становления: **формирования профессиональных намерений, профессиональной подготовки, профессионализации — адаптации в профессии, мастерство** [6].

Наибольшее количество проблем процесса становления и профессионального развития наблюдается у группы начинающих педагогов, не имеющих базового педагогического образования.

Многие современные требования, предъявляемые к педагогическому работнику, начинающие педагоги без базового педагогического образования не смогут реализовать, так как не имеют специальных педагогических знаний и умений. Поэтому они должны будут приобретать педагогические знания через систему переподготовки и повышения квалификации, путем самообразования.

Одним из направлений решения вышеуказанных проблем может быть развитие внутренней системы повышения квалификации и профессионального развития начинающих педагогов ПОО, которая будет являться наиболее гибкой и оперативной структурой образования. Она быстро и качественно реагирует на динамично изменяющуюся социально-экономическую и образовательную ситуацию. Данная система должна являться конкурентоспособной, благодаря использованию различных форм и методов, основанных на личностно-ориентированном подходе к процессу обучения. В системе происходит отбор и формирование содержания повышения профессиональной квалификации педагогов.

Объективной основой организации процесса обучения педагогов и развития их творческого потенциала может стать именно система управления знаниями, то есть, с одной стороны, превращение образовательной организации в саморазвивающуюся систему, а с другой, — в центр инноватики, где в процессе повышения квалификации без отрыва от образовательного процесса может повысить квалификацию весь педагогический коллектив [3].

Исходя из вышеизложенного, выдвигается гипотеза исследования, которая заключается в следующем: профессиональное развитие начинающих педагогов ПОО будет более эффективно, если:

- выявлена сущность процесса профессионального развития начинающего педагога профессиональной образовательной организации (исходное состояние, затруднения в осуществлении профессиональной деятельности, мотивация к профессиональному развитию);
- уточнены и соотнесены смысловые наполнения понятий «начинающий педагог», «профессиональное развитие начинающих педагогов» и «формирование готовности начинающих педагогов», отражающих специфику содержания успешного формирования готовности начинающих педагогов к профессиональному развитию;

- разработана модель внутренней системы профессионального развития начинающих педагогов, включающая следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивно-оценочный;
- на основе разработанной модели создана педагогическая технология профессионального развития начинающих педагогов, включающая основную образовательную программу, технологию взаимодействия и систему диагностики;
- разработаны критерии и показатели готовности к профессиональному развитию начинающих педагогов.

#### Список литературы

1. Карелина М. Ю., Черепнина Т. Ю. О некоторых особенностях совершенствования профессиональной деятельности преподавателей учреждений среднего профессионального образования [Текст] / М. Ю. Карелина, Т. Ю. Черепнина // СПО. 2014. №5. С. 46–49.
2. Николаев А. Л., Поленин О. В. Особенности внутренней системы повышения квалификации педагогов учреждений начального профессионального образования [Текст] / А. Л. Николаев, О. В. Поленин // Мир науки, культуры, образования. 2010. №5. С. 87–90.
3. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М.: Изд-во «Эгвес», 2008. 136 с.
4. Новиков А. М. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Изд. 3-е, перераб. М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. 456 с.
5. Панова Н. В. Профессиональное развитие личности педагога [Текст] / Н. В. Панова // Вестник ТГПУ. 2012. № 2. С. 101–106.
6. Рамазанов М. К. Сущность и условия профессионального становления педагога [Текст] / М. К. Рамазанов // Молодой ученый. 2014. № 21. С. 679–682.

*А. В. Капляк, гр. ЗМ-44.04.04-11*

*Научный руководитель — Е. В. Мухачева*

#### ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Одним из системных приоритетов государственной программы «Развития образования» на 2016–2020 годы стало развитие системы непрерывного образования, включающей гибко организованные вариативные формы образования и социализации на протяжении всей жизни человека, а также планирование обучения по учебным планам, включающим значительную долю самостоятельной работы с использованием информационных технологий [13], ФГОС ВПО также предполагают наличие у студентов и выпускников высокого уровня самостоятельности и активности [14].

Таким образом, России нужны профессионалы, которые не только компетентны в своей отрасли, но и способны к дальнейшему самообразованию и самореализации. Данные качества не формируются в одночасье, это достаточно долгий процесс, требующий поэтапной, пошаговой работы, как самого человека, будущего специалиста, так и образовательного учреждения, где он обучается. В соответствии с этим, целенаправленный переход высших учебных заведений на двухуровневую систему подготовки требует развития у выпускников вузов таких качеств личности и видов деятельности, которые бы определили их готовность к социальной и профессиональной мобильности, самоорганизованности, самореализации в учебной, исследовательской и профессиональной деятельности.

Вопросы формирования и развития самостоятельности рассматривались и рассматриваются отечественными (П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин, В. А. Сухомлинский, Г. К. Селевко, О. С. Малышева) и зарубежными исследователями (Йонг-Санг Чо, Дж. Дьюи, О. А. Нильсон) с разных точек зрения. С социальной точки зрения данной проблемой занима-

лись А. В. Мудрик, А. Маслоу, Р. В. Овчарова, М. А. Галагузова; психологический аспект рассмотрен в трудах Л. С. Выготского, И. С. Кон, Д. Б. Эльконина, Ж. Пиаже, П. Фресс. В Удмуртии данной проблемой занимались Н. Ю. Милютинская, Н. Е. Брим., М. А. Бекк, В. В. Вартанова, А. Н. Мифтахутдинова.

Анализ литературы показал, что вопросы развития самостоятельности всегда интересовали педагогов, но, как показывают результаты изучения данного вопроса, проблема развития учебной самостоятельности студентов, и особенно студентов заочной формы обучения, проработана недостаточно.

Данная категория студентов, на наш взгляд, крайне редко является объектом исследования и является малоизученной, хотя вопрос формирования учебной самостоятельности для студентов заочного отделения особенно актуален. Востребованность данного качества обусловлена тем, что во взрослой жизни «учеба» не является основным видом деятельности студента-заочника, общая нехватка времени в виду трудовой и семейной занятости непременно сказывается на успеваемости и соответственно качестве обучения. Необходимо создание условий, которые будут способствовать формированию и последующему развитию у студентов — заочников учебной самостоятельности и помогут им стать успешным субъектом образовательной деятельности.

На сегодняшний день конкретных методик, технологий, рекомендаций по созданию таких условий для студентов заочного обучения нами выявлено не было. Тем более недостаточно изучена данная проблема для категории студентов заочного отделения второго уровня обучения — магистратуры. Это связано, на наш взгляд, с небольшим временным промежутком (введение двухуровневой системы обучения с 2003 года) и, возможно, малочисленностью этой категории студентов.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить следующие противоречия по данному вопросу: между глубоким изучением в педагогической науке проблемы формирования самостоятельности учащихся школ, учреждений профессионального образования очного отделения и недостаточной проработкой вопроса развития учебной самостоятельности студентов-заочников; между необходимостью владения высоким уровнем учебной самостоятельностью студентами-заочниками и их актуальным уровнем учебной самостоятельности; между потребностью в разработке организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие учебной самостоятельности студентов-заочников, и недостаточным отражением этой проблемы в имеющихся исследованиях.

Данные противоречия определили проблему исследования: каковы организационно-педагогические условия развития учебной самостоятельности студентов заочного отделения по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (квалификация «магистр»).

Результат анализа литературы показал, что ученые и педагоги достаточно единодушны в определении понятия «самостоятельность».

В толковом словаре Д.Н. Ушакова самостоятельность определяется как *способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность* [11]. Известный советский социолог и психолог И.С. Кон считал самостоятельность самым ценным качеством личности. Определяя её как свойство, он предполагал в ее составе «во-первых, независимость, способность самому, без подсказки извне, принимать и проводить в жизнь важные решения, во-вторых, ответственность, готовность отвечать за последствия своих поступков и, в-третьих, убеждение в том, что такое поведение реально, социально возможно и морально правильно» [16]. На наш взгляд ценность данных определений заключается в том, что делается акцент на способности индивида определить круг действительно важных задач, которые требуют самостоятельного решения, то есть самостоятельная личность умеет расставлять приоритеты в жизни, выделять главное, планировать, контролировать, то есть предполагается набор взаимосвязанных качеств личности, который позволит нам судить об уровне её сформированности, а также рассматривать процесс развития самостоятельности с позиции компетентного подхода. Кроме того, указывает ценностный, моральный вектор самостоятельности, так как очевидно, что самостоятельность может проявляться не только в положительных моментах, она может приводить к неуправляемому произволу со стороны человека.

С позиции социальной педагогики самостоятельность напрямую связана с такими понятиями, как социализация, самопознание, самосознание, самоопределение (А. В. Мудрик, В. Г. Бочарова). Становление самосознания личности, её самоопределение в актуальной жизни и на перспективу относятся к ряду социально-психологических задач, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы решения [6]. Действительно, взрослый человек, вновь ставший студентом (студентом заочного обучения), вступает в новый для себя этап жизни. Студенты в начальный этап обучения должны самоопределиваться, вновь принять социальную роль обучающегося, найти определенные позиции в процессе заочного обучения, произвести выработку планов на ближайшие и отдаленные этапы жизни.

Сопоставление вышепредставленных подходов к сущности понятия «самостоятельность» указывает на её многокомпонентность, она определяется как процесс и как действие, характеризуется одновременно такими свойствами и качествами личности, как: независимость, инициативность, решительность, ответственность, адекватная самооценка, успешная социализация, самоопределение, умение прикладывать волевые усилия и т.п.

Таким образом, самостоятельность целесообразно рассматривать как некий набор компетенций, так как компетенция включает в себя «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [1].

Анализ литературы позволил нам выделить следующие виды самостоятельности: познавательная, профессиональная, творческая, исследовательская, когнитивная, контрольно-оценочная, учебная, образовательная [12, 5, 3, 15, 17, 7, 10]. Рассмотрение видов самостоятельности и различий между ними позволяет сделать вывод, что именно учебная самостоятельность наиболее полно отражает компетентностный подход в образовании, выражающийся в требовании — увеличения доли самостоятельности студентов очной формы обучения и тем более студентов заочников. В связи с этим развитие учебной самостоятельности будем считать необходимым условием для успешного обучения магистрантов заочного отделения.

Для более глубоко осмысления понятия «учебной самостоятельности» и возможности дальнейшей диагностики нами были уточнены её компоненты с позиции самоорганизации собственной познавательной деятельности, её эффективного планирования и итогового анализа: мотивационный, целевой, когнитивный, оперативный, эмоционально-волевой, оценочно-коррекционный. Обозначенные компоненты конкретизируют содержание учебной самостоятельности, и происходит их взаимосвязанная, дополняющая друг друга, реализация в процессе самообразования субъекта учебной деятельности.

Само же понятие «Учебная самостоятельность» понимается нами как набор компетенций, позволяющий свободно и качественно решать задачи в учебной деятельности, которые определяются сформированностью, во-первых, качеств личности (независимость, инициативность, решительность, ответственность, критичность, адекватная самооценка, социализированность), во-вторых, видов деятельности (планирование, самостоятельное решение поставленных задач, выбор рациональных способов работы, потребность к участию в учебно-познавательной деятельности, умение прикладывать волевые усилия, успешное выполнение принятых решений вопреки возможным трудностям).

В дальнейшем мы планируем проведение исследования в направлении теоретического обоснования и разработки организационно-педагогических условий развития учебной самостоятельности студентов заочного отделения магистратуры по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение.

#### Список литературы

1. Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов [Текст] / Н. И. Аксенова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 140–142.
2. Йонг-Санг Чо. Диверсификация учебных платформ. Аналитическая записка Юнеско, 2011.

3. Качалова Л. П., Качалов Д. В., Качалов А. В. Технология формирования творческой самостоятельности у студентов педвуза // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 6.
  4. Малышева О. С. Концептуальные подходы к развитию самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 2.
  5. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. Изд. 2-е, М.: Эгвес, 2011.
  6. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. Для студ. пед. вузов Под ред. В. А. Сластенина. 4-е изд., доп. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 200 с.
  7. Парникова Г. М. Использование возможностей иностранного языка для формирования учебной самостоятельности магистров. Научно-педагогический интернет-журнал: Письма в Эмиссия. Оффлайн, октябрь 2013.
  8. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980. 326 с.
  10. Таранчук Е. А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза: дис. канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 212 с.
  11. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. (4 т.)
  12. Шамонин Е. А. Характеристика понятия «Познавательная самостоятельность студентов педвуза» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 125.
  13. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. №792-р.
  14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «магистр»).
- Интернет-ресурсы:
15. <http://econf.rae.ru/article/5141>
  16. <http://www.scipsy.ru/zdorovie/53.html>
  17. [http://vestnik.yspu.org/releases/2009\\_1g/23.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2009_1g/23.pdf)

*В. В. Капляк, гр. ЗМ-44.04.04-11*

*Научный руководитель — Р. Н. Шарафутдинов*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ВНУТРИФИРМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ТРУДА У РАБОЧИХ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В условиях социальных, экономических, производственных, образовательных преобразований современного этапа развития России неуклонно возрастает роль коллективной и прежде всего личной ответственности за результаты изменений системы профессионального образования. На новый уровень развития выходит формирование личности, владеющей не только рядом профессиональных компетенций, но и навыками безопасного труда и здоровьесбережения.

Резко повышаются требования к уровню знаний и творческому потенциалу специалистов различной квалификации производственной среды. К сожалению, уровень освоенных компетенций выпускников техникумов не всегда соответствует требованиям, предъявляемых работодателями. Поэтому встает вопрос о создании системы дополнительного или «внутрифирменного обучения» с целью формирования узконаправленного, отраслевого компетентного специалиста, удовлетворяющего запросам организации. Эффективность и конкурентоспособность предприятия напрямую зависит от условий безопасной организации рабочих процессов.

По статистическим данным в России ежегодно травмируется около 350 тысяч человек, более 6 тысяч со смертельным исходом и 13–15 тысяч получают инвалидность [2, 3, 4]. Как много лет назад, так и сейчас наибольший процент несчастных случаев происходит по вине персонала. «Зарубежные эксперты в области безопасности труда подчеркивают эту же тенденцию. Так, генеральный директор Английского королевского общества по предупреждению несчастных случаев Б. Янг утверждает, что 80 % всех травм происходит по прямой вине пострадавших. По мнению польских авторов, ошибки, обусловленные виной человека, колеблются в диапазоне от 60 до 90 % [2]. В России ситуация аналогичная, Глава Роструда отмечает, что «человеческий фактор, а именно пренебрежение элементарными нормами безопасности, становится более частой причиной несчастных случаев на производстве по сравнению с неисправной техникой и прочими техногенными факторами. Закономерен вывод, что без системного обучения по охране труда, без сформированного чувства ответственности за собственную жизнь и жизнь коллег не будет достигнуто решение данного вопроса.

В современной научно-педагогической литературе процессы внутрифирменной подготовки и повышения квалификации рассматриваются такими учеными и исследователями, как М. А. Котик, Б. Янг [2], Е. Г. Марченкова, К. Н. Белогай [5], А. Л. Симбирева [9], М. В. Герасимов [1], П. А. Петряков [6]. Диссертационные исследования проблемы внутрифирменного обучения персонала отражены в работах Д. К. Шарафутдинова, Р. Р. Сибатуллина [8].

Анализ научно-педагогической литературы по теме исследования, статистические данные, опыт практической деятельности позволяют сделать вывод о недостаточной проработке вопроса внутрифирменного обучения рабочих энергетической отрасли по безопасности труда, а также разработке его научно-методического обеспечения, что в совокупности определяет **актуальность исследования**.

Несмотря на то, что данной проблеме уделяется пристальное внимание, прежде всего со стороны государства, тем не менее, в данной области можно определить следующие **противоречия**: между действительным состоянием системы внутрифирменного обучения по безопасности труда и ее необходимым уровнем для целенаправленного здоровьесбережения на предприятиях малого и среднего бизнеса; между принципами обучения, обуславливающими компетентный подход в педагогике, и недостаточностью их применения в системе внутрифирменного обучения по безопасности труда; между имеющимся и необходимым уровнем учебно-методического обеспечения обучения по безопасности труда; между уровнем владения профессиональными и общими компетенциями в области охраны труда, требуемым работодателем и их фактической сформированностью, в виду отсутствия системы внутрифирменного обучения, направленной на их эффективное формирование.

Данные противоречия определили **проблему исследования**: каковы условия и технология обучения по безопасности труда электротехнического персонала на предприятиях малого бизнеса, а также педагогическая технология внутрифирменного обучения.

В соответствии с происходящими переменами в обществе, такие как свободный рынок труда, переход к рыночным свободным отношениям, изменяется качество и количество социальных ожиданий по отношению к рабочим специалистам, которые формируют трудовой потенциал страны. Современный рабочий должен осознавать свою трудовую деятельность и соотносить её с социокультурными условиями, в которых эта деятельность осуществляется. Человек должен понимать, что каждое его действие или бездействие каким-либо образом отражается на обществе, к которому он принадлежит, и соответственно общество в процессе своего функционирования влияет на бытие (учеба, работа, семья и т.д.) резидента.

Таким образом, появление наукоемких технологий в электроэнергетике, применение нового оборудования и материалов формируют новую сферу знаний и навыков в производстве, которыми должен владеть рабочий, что регулярно приводит к видоизменению содержания компетенции по безопасности труда, то есть любое новшество неизменно влечет изменение инструкций по охране труда, технических регламентов, технологических процессов и т. д., при этом работодатель обязан своевременно провести обучение, а работник — пройти его.

Необходимость формирования компетенции по безопасности труда обусловлена двумя факторами: нормативным и социальным.

Нормативная составляющая данной компетенции обусловлена федеральными государственными стандартами в области подготовки электротехнического персонала. Например, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 140443 Монтаж и эксплуатация линий электропередачи определяет, что техник-электромонтажник должен обладать следующими профессиональными компетенциями по рассматриваемому нами вопросу: ПК 1.3. Обеспечивать соблюдение техники безопасности при сооружении воздушных линий электропередачи; ПК 3.4. Обеспечивать соблюдение техники безопасности при реконструкции линий электропередачи [10].

В то же время Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих (ППКРС) по профессии 270843.03 Электромонтажник-наладчик не выделяет отдельно компетенций по безопасности труда при освоении соответствующих видов деятельности. Только в структуре программы подготовки по профессиональным модулям отражено, что обучающийся должен именно «знать» безопасные условия труда и организации рабочего места [11].

Однако, ключевым недостатком данного требования является слово «знать», так как рабочий с первого трудового дня находится в условиях повышенной опасности и уже должен не только «знать», но и «уметь». Получается, что «трудовое пространство» не имеет электротехнического персонала с достаточной квалификацией для обеспечения безопасного выполнения работ. Особенно остро стоит данная проблема в организациях малого и среднего бизнеса, так как специфика работы предполагает роспуск имеющегося трудового коллектива и формирование нового в виду нестабильности заказов и территориальной разрозненности участков работ. Это непременно сказывается на качестве обучения по безопасности труда.

Причины и последствия несоблюдения требований охраны труда обуславливают социальный фактор владения компетенцией по безопасности труда.

К факторам, способствующим предрасположенности человека к несчастным случаям, относятся: психофизиология, психологические процессы, психические и патологические состояния, биологические особенности, личностные качества, имеющиеся ЗУН, мотивы и т. д., таким образом, факторы по вине работника разнообразны, поэтому программа подготовки рабочих по безопасности труда должна включать не только обучающие, но и психологические моменты.

Именно для конкретного человека последствия несчастного случая носят, прежде всего, социальный характер, так как инцидент, особенно тяжелый или смертельный, оказывает влияние на все стороны жизни человека и общества в целом. К ряду социальных последствий травматизма на производстве относятся: ухудшение здоровья работника, инвалидность, увеличение семей с низким социально-экономическим статусом, ухудшение демографической ситуации, увеличение числа детей-сирот, распад семей и т.д. Все вышеперечисленные моменты могут негативным образом сказаться на социальном здоровье общества, так как эмоциональная неудовлетворенность жизнью провоцирует в некоторых случаях асоциальное поведение пострадавшего и его окружения, которое в свою очередь порождает новый виток социальных проблем.

Анализ нормативной документации и ситуации в обществе позволяет сделать вывод, что несоблюдение работником или работодателем требований безопасности труда приводит к необратимым социально-экономическим последствиям для отдельного человека и его окружения, для организации и общества в целом, поэтому «субъекты» обучения по безопасности труда должны понимать и осознавать всю ответственность по данному вопросу. Таким образом, владение компетенцией по безопасности труда как результат внутрифирменного обучения выходит в ряд жизненно важных задач.

Подводя итог вышесказанному, мы в своей работе определяем компетентность по безопасности труда как профессиональную, предполагающую владение знаниями по технике безопасности при выполнении работ, умение применять их на практике, принимать точные решения в нестандартной ситуации, формирование которой происходит в процессе учебной и производственной деятельности под влиянием личностных особенностей и внешних социокультурных факторов.

На следующем этапе исследования мы планируем выявить особенности внутрифирменного обучения электротехнического персонала по безопасности труда на предприятиях малого бизнеса.

### Список литературы

1. Герасимов М. В. Внутрифирменное обучение: теоретический аспект // Молодой ученый. 2016. №5. С. 319–323.
2. Котик М. А. Несчастный случай: психологические причины. СПб.: МАНЭБ, 1993. 82 с.
3. Манойлов В. Е. Основы электробезопасности. Л.: Энергоиздат, 1985. 384 с.
4. Маренго А. К. Введение в электробезопасность. М.: Профиздат, 1992. 48 с.
5. Марченкова Е. Г., Белогай К. Н. Внутрифирменное обучение как фактор повышения стандартов производства и качества работы сотрудников розничной сети // Вестник КемГУ. 2010. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vnutrifirmennoe-obuchenie-kak-faktor-povysheniya-standartov-proizvodstva-i-kachestva-raboty-sotrudnikov-rozничной-seti> (дата обращения: 12.03.2016).
6. Петряков П. А. Корпоративное обучение персонала как стратегия развития организации / П. А. Петряков, М. Н. Певзнер [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/korporativnoe-obuchenie-personala-kak-strategiya-razvitiya-organizatsii>
7. Рябова В. Е. О совершенствовании порядка организации обучения по охране труда // Справочник специалиста по охране труда. 2011. №10.
8. Сибатуллин Р. Р. Научно-методическое обеспечение внутрифирменного обучения рабочих строительных профессий по безопасности труда: дисс. к. пед. н.: 13.00.08 / Сибатуллин Рустем Рафаилович; Казань, 2013. 266 с.: ил. РГБ ОД, 61 13-13/518.
9. Симбирёва А. Л. Внутрифирменное обучение: теория и практика осознанной необходимости / А. Л. Симбирёва. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hr-hunter.com/lib/practicum/28>.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 140443 Монтаж и эксплуатация линий электропередач.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования программ подготовки квалифицированных рабочих и служащих по профессии 270843.03 Электромонтажник-наладчик.

*Ю. В. Котельникова, гр. 44-04-01*

*Научный руководитель — В. П. Овечкин*

### ФОРМИРОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

Современное образование непрерывно совершенствуется вслед за изменениями в обществе и среде. Одной из основных целей является подготовка субъекта устойчивого развития в изменяющейся культурно-социологической среде. В свою очередь устойчивость человек может обеспечить сам благодаря развитию таких качеств, как целеустремленность, воля [3].

В то же время формирование человека как субъекта устойчивого развития связано с определенными трудностями, в частности недостаточной развитостью соответствующих педагогических технологий и их теоретико-методологического обоснования.

Может показаться, что человек совершенно свободно и произвольно может делать что угодно, может поступить так, а может и иначе; все зависит только от его желаний — беспричинных, ничем не обусловленных. Однако причина всякого человеческого действия лежит как в самом человеке, так и вне его. Волевые поступки зависят от внешних и внутренних условий жизни. Цели действий определяются мировоззрением человека, его жизненными установками, интересами, особенностями личности.

Сегодня в период коренных социально-экономических преобразований в нашей стране дело воспитания молодого поколения приобретает особое, решающее для развития общества значение. Более того, современное общество ставит перед собой задачу – максимальное развитие каждого ребенка, сохранение его неповторимости, раскрытие его потенциальных талантов



и создание условий для нормального духовного, умственного и физического совершенствования. Общество готово все лучшее отдать детям. Готов ли ребенок стать субъектом этого воспитания? Сможет ли он стать членом общества, жить в коллективе и считаться с его мнением, быть трудолюбивым и бережно относиться к труду других людей, воспитать уважение к себе и к другим и многое-многое другое. Именно поэтому наиболее актуальной проблемой на сегодняшний день является развитие и воспитание воли у детей [5].

Воля в Толковом словаре Ожегова трактуется, как способность осуществлять поставленные перед собой цели. Но, тем не менее, И. М. Сеченов писал: «Воля не есть какой-то безличный агент, распоряжающийся только движением — это деятельная сторона разума и морального чувства, управляющая движением во имя того или другого и часто наперекор даже чувству самосохранения» [4].

Формирование волевых качеств начинается с раннего детства, с овладения ребенком произвольными движениями, первыми шагами, в манипуляциях с доступными предметами. Волевые действия складываются тогда, когда ребенок выполняет элементарные действия, которые диктуются необходимостью делать не то, что хочется, а то, что надо. Немалое значение имеют в этом плане указания и требования старших, которые умело направляют ребенка преодолевать посильные препятствия и трудности, проявлять при этом волевые усилия.

Однако Н. И. Болдырев, Л. И. Божович, А. Г. Ковалев, И. С. Кон, А. И. Кочетков, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и т.д. подчеркивают, что волевое развитие особо восприимчиво подростками, так как в этом возрасте уже есть опыт морального поведения, пробуждается нравственная потребность в самовоспитании.

В то же время, К. Левин говорил о своеобразной маргинальности подростка, выражающейся между двумя культурами, — миром детей и миром взрослых. Подросток уже не хочет принадлежать к детской культуре, но еще и не может войти в сообщество взрослых, встречая сопротивление со стороны реальной действительности, и это вызывает неопределенность ориентиров, планов и целей в период смены «жизненных пространств» [1].

Это подтверждается тем, что подросток испытывает чувство потерянности, неопределенности, когда выпускается из школы.

Эта проблема возникает из-за «сильного опекуинства» родителей над своими детьми. Они растут не самостоятельными. И даже в школе, где большее время проводит подросток, он зачастую выполняет волю учителя, а не свою. Потому что многие взрослые «придерживаются» мнения, что подросток не готов к самостоятельности и к самовоспитанию.

Учитывая все выше изложенное, можно сказать, что учитель в роли классного руководителя влияет на формирование личностных качеств учащегося, и особенно на волевые качества. Возможно, для формирования нравственно-волевых качеств подростка классному руководителю поможет сюжетно-ролевая игра, учитывающая следующие этапы формирования воли, или волевых актов:

- осознание конкретной потребности;
- осознание возможностей удовлетворения определенной потребности;
- проявление мотивов деятельности (мотив — это побудительная сила);
- борьба мотивов деятельности на пути выбора решений;
- выбор конкретного решения;
- определение плана реализации выбранного решения, включающего перечень методов, средств и способов;
- выполнение и контроль определенной деятельности;
- оценка полученных результатов деятельности.

С помощью игры учитель и учащиеся могут обыграть различные жизненные ситуации, погружаясь в которые человек прикладывает большие волевые усилия для удовлетворения своей потребности. А за счет многократных погружений в проблемные ситуации вырабатывается привычка к волевым действиям. Основным источником, питающим сюжетно-ролевую игру подростка, — это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослого и сверстников.

Игра относится к косвенному методу воздействия, когда подросток не ощущает себя объектом воздействия взрослого, когда он полноправный субъект деятельности. Поэтому в процессе игры подросток сам стремится к преодолению трудностей, ставит задачи и решает их.

Отличительным признаком сюжетно-ролевой игры является наличие сюжета. Сюжет – предмет игрового изображения, последовательность и связь изображаемых событий, их совокупность, способ развертывания темы игры.

Сюжет ролевой игры узнаваем, но вместе с тем в нем присутствуют условия преодоления стереотипов поведения в повседневной жизни, к которым можно отнести неопределенность, самостоятельный выбор, риск, неожиданность, эмоциональную увлеченность. Поскольку деятельность людей и их отношения, которые являются содержанием сюжетно-ролевой игры детей, чрезвычайно разнообразны, то и сюжеты детских игр разнообразны и изменчивы [2].

При выполнении нарастающих по трудности поручений коллектива и осуществлении действий, которые требуют все большей самостоятельности и инициативы, формируются необходимые волевые качества личности.

Благодаря волевым действиям, приводящим к успеху в практической деятельности, человек приобретает уверенность в своих силах, испытывает чувство удовлетворения от совместной деятельности с другими людьми.

### Список литературы

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. С. 476–493.
2. Анисеев Н. П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 2008. 65 с.
3. Овечкин В. П. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования / Монография. М.-Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2005. 220 с.
4. Сеченов И. М. Избр. философские и психологические произвед. М.: Госполитиздат, 1947. 298 с.
5. Шувалова А. В. Формирование волевых качеств личности у подростков. Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/471/76565.php>

*В. В. Малых, гр. ОМ-44.04.01-11*

*Научный руководитель — В. П. Овечкин*

### МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Интенсивное развитие наук и возрастание темпов социальных перемен ведет к изменению требований к системе образования в целом. Непрерывно обновляются государственные образовательные стандарты, образовательные программы и содержание учебных дисциплин как в общеобразовательной школе, так и в учреждениях среднего и высшего образования. Важнейшая задача современного образования заключается в изменении его направленности, переносе акцентов с традиционного обучения на стимулирование обучающихся к разрешению возникающих перед отдельными людьми и обществом в целом проблемных ситуаций [1]. Формирование у молодежи готовности к жизни и деятельности в динамически меняющемся обществе; творческое обогащение личностного социального опыта, внесение собственного вклада в развитие культуры общества [1].

Главным в образовании становится не только усвоение обучающимися знаний, умений и навыков, отражающих предшествующий социокультурный опыт, а, прежде всего, обретение личного опыта в изменяющихся ситуациях деятельности и приобретение общекультурных компетенций и универсальных учебных действий, которые позволяли бы выпускникам определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях [4]. Однако возрастание потребности общества в мобильных и креативных людях не в достаточной степени обеспечивается системой образования, что порождает социально-педагогическое противоречие.

Основным условием решения задачи перехода системы образования к другим социокультурным ориентирам является педагог, который обладает педагогической компетентностью на современном уровне. Однако уровень готовности и способность выпускника вуза по педагогическим направлениям к креативно-деятельностной модели образования недостаточны, поэтому учитель просто напросто превращается в учителя-предметника, оказывающего образовательные услуги. Это, как нам представляется, связано с недостаточной разработанностью теоретико-методологических оснований построения педагогической деятельности в условиях быстро изменяющегося общества в глобальном информационном пространстве [5]. Результаты теоретических исследований образовательных процессов контекстно выстраиваются на представлении о стационарности личностного и социокультурного развития и не всегда учитывают высокий темп перемен реальной действительности.

Важное значение для подготовки обучающегося к деятельности в изменяющихся обстоятельствах имеет способность педагога к выбору методов обучения, воспитания и развития, адекватных изменяющемуся содержанию программ и учебных дисциплин. А, учитывая, что эти изменения происходят достаточно часто, педагог должен быть готов оперативно, в «режиме реального времени» вносить изменения в педагогическую технологию на основе некоторой алгоритмически подобной схемы выбора методов обучения. Однако в дидактике вопрос о соотношении и адекватном соответствии методов целям и содержанию обучения, воспитания и развития раскрыт не достаточно.

Проблеме выбора методов обучения значительное внимание уделяли известные педагоги Я. А. Коменский, И. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Л. Занков [2].

В дидактической литературе уделяется достаточно большое внимание выяснению факторов (причин), влияющих на выбор методов обучения (Ю. К. Бабанский, И. Д. Зверев, П. И. Пидкасистый, И. П. Подласый, М. М. Поташник, В. А. Черкасов и др.), но конкретных механизмов выбора, оснований и критериев выбора не указывается [2]. Педагог оказывается в ситуации неопределенности, поскольку большинство методов обучения могут быть так или иначе применены в разных педагогических ситуациях с соответствующей их интерпретацией и коррекцией, но выбор наиболее эффективного метода затруднителен. Зачастую педагогу приходится полагаться на собственную интуицию, накопленный опыт педагогической деятельности или, что происходит достаточно часто, следовать некоторым сложившимся стереотипам.

Между тем, становление новой образовательной парадигмы во многом будет зависеть от качественной подготовки студентов, будущих педагогов к инновационной деятельности, формирования их педагогической компетентности к выбору методов обучения при проектировании технологии обучения, а также ухода от стандартности и однообразия в педагогической деятельности.

Недостаточность методической системы выбора методов обучения, воспитания и развития при изменении целей и содержания образования, несмотря на достаточно объемные результаты теоретико-методологических исследований, обуславливает актуальность разработки технологии этого выбора в условиях формирования педагогической компетентности студентов вуза. В процессе обучения будущих педагогов технология выбора методов, которая должна обладать свойствами «мягкого» алгоритма, будет способствовать формированию их готовности и способности к проектированию педагогических технологий, адекватно соответствующих изменяющимся целям и содержанию.

Анализ образовательных систем позволяет предположить, что компетентность педагога может быть повышена при реализации нескольких условий: **во-первых**, необходимо определить и классифицировать параметры целей, результатов и содержания образовательного процесса, как единой совокупности компонентов системы подготовки педагога; **во-вторых**, определить основные свойства и признаки известных методов обучения и установить на качественном уровне взаимное соответствие целей, содержания и методов обучения; **в-третьих**, разработать некоторое средство в виде, например, морфологической матрицы, обеспечивающее наиболее адекватный выбор методов в зависимости от целей и содержания; **в-четвертых**, разработать учебно-методическое пособие или рекомендации для студентов по выбору методов обучения в зависимости от установленных целей.

Реализация этих условий предполагает внесение определенных изменений в существующую педагогическую действительность, которая в настоящее время характеризуется следующими особенностями: не всегда существующая образовательная система, основанная на дисциплинарном подходе к её формированию, согласуется с принципами междисциплинарности, который становится системообразующим фактором развития не только образования, но и науки в целом; в то же время каждая учебная дисциплина, являясь относительно автономной и самодостаточной, реализуется без учета контекстного взаимодействия с другими учебными дисциплинами основной образовательной программы.

#### Список литературы

1. Современное состояние образования URL:<http://coolreferat.com>.
2. Контрольная работа по психологии и педагогике на тему «Педагогические технологии» URL:[www.bibliofond.ru](http://www.bibliofond.ru).
3. Проблема выбора методов Студенческая библиотека онлайн ([info@studbooks.net](mailto:info@studbooks.net))
4. Научная библиотека диссертаций и рефератов. URL:<http://www.dissercat.com>.
5. Технологическо-экономическое образование: достижения, инновации, перспективы: межвуз. сб. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф., (г. Тула, 17-20 февр. 2015 г.) / ред. кол.: В. А. Панин (науч. ред.), А. А. Потапов (отв. ред.), Л. Е. Басовский [и др.]. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2015.

*А. А. Меньшикова, гр. ОМ 44.04.01-07*

*Научный руководитель — В. П. Овечкин*

#### СОСТОЯНИЕ И УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Современное общество живет в постоянно изменяющемся мире в век информации и внедрения новейших технических средств информирования. Постоянный дефицит времени изменяет привычные нормы и формы внутрисемейных и межличностных отношений. Современные родители при воспитании своих детей в основном переключаются эту функцию на различные «заменители» – технические новшества, так называемые «гаджеты», ошибочно полагая, что умения и навыки в освоении и использовании новейших технических средств имеют первостепенное значение. Однако такое представление противоречит основным принципам воспитания, смысл которых сводится к сохранению, передаче и воспроизведению культурного наследия человечества. Заменяя «живое» общение детей с семьей, сверстниками и друзьями, взрослые ограничивают его, отрывая от окружающего мира. Успешная социализация и личностное развитие может происходить только в реальных отношениях и в реальном мире. В противном случае у ребенка пропадает потребность к развитию творческого мышления, фантазии и воображения, что в свою очередь отрицательно сказывается на эффективности развития его социально-коммуникативных качеств.

Родители в настоящее время не достаточно понимают, что воспитание ребенка — как конкурентоспособного и социально-адаптированного человека — это не только развитие интеллектуальных способностей, главным и даже стратегическим является развитие у человека способностей успешно адаптироваться в изменяющемся обществе, умения выстраивать межличностные отношения, «принимать», «адекватно интерпретировать» и транслировать информацию в процессе установления коммуникативных взаимоотношений [3]. Это подтверждается и проводимыми исследованиями, итоги которых в настоящее время не утешительны. Так, высокий уровень коммуникативных навыков, а соответственно и «адекватного восприятия», имеют лишь 17 % опрошенных молодых людей, средний уровень у 39 %, а низкий у 44 %.

Такой результат говорит о том, что подрастающее поколение менее социально развито, оно не может правильно воспринимать окружающую информацию. Такие люди становятся «ведомыми», что очень опасно для целостности общества, учитывая интенсивность информационного влияния различных средств массовой коммуникации и мультимедийных ресурсов [3].

Высокий уровень развития социально-коммуникативных навыков гарантирует наибольшую успешность человека в будущем, как в образовательной, так и в общественно-политической деятельности.

Социально-общественная среда требует инициативных людей, способных «найти себя» и свое место в жизни, социально адаптированных, способных к саморазвитию и непрерывному самосовершенствованию. Залог успешности — в умении выстраивать эффективные коммуникации, осваивать, анализировать и правильно интерпретировать большой поток информации, существующий в сложившемся современном информационно-коммуникационном обществе [4].

На уровне государства в последнее время отмечена важность развития социально-коммуникативных качеств, начиная с раннего возраста подрастающего поколения. Создание законодательной и нормативной базы определяет основные приоритеты и расставляет важные акценты формирования и развития подрастающего поколения, из которого и будет состоять будущее государство.

Основы же социально-коммуникативного развития зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в раннем и дошкольном возрасте. Опыт первых отношений с другими людьми является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка [5].

В частности согласно ст.64 ФЗ «Об образовании» — «Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста» [9].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), утвержденном приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 говорится об основных принципах, заложенных в основе дошкольного образования и самой первоочередной из них является область социально-коммуникативного развития детей [8].

Таким образом, социально-коммуникативное развитие детей раннего возраста, а именно исследование и поиск эффективных методов развития данного качества носит особо актуальный характер в настоящее время.

Необходимо, чтобы все участники процесса воспитания ребенка, а в первую очередь его родители, сформировали в себе позитивное отношение к социально-коммуникативному развитию, поскольку оно является одним из базовых элементов в развитии дошкольника. Взаимоотношения и совместная деятельность ребенка со взрослыми и сверстниками является необходимым условием его психического развития и формирования общественных качеств. Необходимо учесть, что во взаимодействии со сверстниками ребенок более самостоятелен и независим, он начинает точно оценивать себя и других, растет его способность выстраивать совместную деятельность. Высокий уровень развития коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость развития коммуникативных качеств уже в период дошкольного детства [1, 2, 6].

В настоящее время воспитание и обучение детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения строится на основе образовательной программы, разработанной в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Несмотря на разные подходы к процессу воспитания, в них отражены основные формы и методы развития социально-коммуникативных качеств:

- различные виды и формы игровой деятельности;
- совместная развивающая деятельность: овладение основами духовной культуры, приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям;
- «правила и нормы» — уклад жизни детского образовательного учреждения, нормы и правила, как традиции детской группы и т. п.;
- формирование представлений и основных навыков трудовой деятельности;
- программы овладения ребенком правилами безопасного поведения.

Однако существующие программы воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях не включают в себя проведение оценочных процедур по определению первоначального уровня развития данного качества у воспитанников — диагностики исходного и текущего уровня социально-коммуникативного воспитания. Для того чтобы развитие дошкольника в обра-

зовательно-воспитательном процессе проходило эффективно, необходимо слаженное взаимодействие ребенка и взрослого, связующим звеном которого является диагностирование [5, 7].

Проведение этапа диагностики позволит правильно выстраивать программу развития дошкольника, своевременно ее корректировать, а самое главное — повысить уровень взаимного сотрудничества воспитателя, педагога и семьи. Он позволяет эффективно осуществлять процесс воспитания при непосредственном участии родителей, так как при осуществлении образовательной деятельности немаловажным является аспект социального партнерства семьи и дошкольного образовательного учреждения.

В настоящее время систематическое просвещение воспитателей и родителей по различным проблемам и формам взаимодействия является актуальной задачей. Как бы серьезно ни продумывались формы воспитания детей в дошкольных учреждениях, какой бы высокой ни была квалификация работников дошкольного учреждения, невозможно достигнуть поставленной цели без постоянной поддержки и активного участия родителей в воспитательном процессе. Всестороннее гармоничное развитие детской личности требует единства, согласованности всей системы воспитательно-образовательных воздействий взрослых на ребенка. Роль семьи в создании такой согласованности трудно переоценить, ведь семья как первый институт социализации имеет решающее влияние на развитие основных черт личности ребенка, на формирование у него нравственно-положительного потенциала. Именно в семье дети получают первые уроки нравственности, формируется их характер; в семье закладываются исходные, жизненные позиции. Поэтому крайне важно, чтобы основной составной частью работы дошкольных учреждений была пропаганда педагогических знаний среди родителей. Это необходимо и для того, чтобы искоренить ошибки, допускающиеся родителями в семейном воспитании: многие молодые родители недооценивают значение физического воспитания детей, некоторые затрудняются в психологическом подходе к детям, другие не уделяют должного внимания трудовому воспитанию.

На основании всего вышесказанного можно предположить, что достижение наиболее эффективного и высокого уровня социально-коммуникативного развития детей возможно при комплексном, системном подходе к социализации и формированию коммуникативных качеств ребенка. Это возможно, если компоненты основной образовательной программы развития социально-коммуникативных качеств построены с учетом следующего:

- 1) проведение диагностики исходного и текущего уровня социально-коммуникативного развития детей;
- 2) включение в образовательную программу раздела, связанного с актуализацией социального партнерства и семьи;
- 3) педагогическое взаимодействие с детьми основано на игровых методах воспитания, содержащих большой объем коммуникативного компонента, в том числе вовлекающего родителей в процесс воспитания;
- 4) применение актуальных форм и методов работы с родителями в дошкольных учреждениях, необходимых для повышения активности родителей как участников воспитательного процесса.

Следующим этапом проведения научно-исследовательской работы должен стать анализ различных методик диагностики социально-коммуникативного развития для обеспечения возможности более точного выбора компонентов теоретической модели, а также разработка новых способов и форм взаимодействия семьи и дошкольной организации в контексте сотрудничества по принципу «родители – ребенок – персонал ДОО».

#### Список литературы

1. Абашева Е. Л. Воспитание дружеских взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в процессе строительных игр. Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, <http://ggpi.org./files/abashevael.pdf>.
2. Андреева И. А. Исследование уровня социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста // Ж-л Томского государственного педагогического университета «Научное обозрение», 2014. № 4 (6), <http://npo.tspu.edu.ru/>.

3. Адамьянц Т. З. О коммуникативных навыках современных детей // Институт социологии Российской академии наук.
4. Павлова Н. Р., «Создание условий для успешной социализации ребёнка дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении общеразвивающего вида», <http://pedsovet.su.>, 2012.
5. Рабочая программа образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», Г. Ю. Лукьянова, МБДОУ Центр развития ребенка, 2014.
6. Суханова Н. М. Формирование коммуникативных качеств детей старшего дошкольного возраста в рамках модели воспитательно-образовательного процесса «Совместная деятельность педагога и детей», <http://nsportal.ru/detskiy-sad/>.
7. Темербекова А. А. Психолого-педагогическая диагностика образования школьников // Интеграция образования, 2005, №4.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 №1155.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

*С. Ю. Митрошина, гр. ОМ — 44.04.01-07*

*Научный руководитель — В. П. Овечкин*

### **СОСТОЯНИЕ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИВЫЧКИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У ШКОЛЬНИКОВ**

В современном мире с непрерывным развитием науки и техники и при все более широком применении всех этих достижений человек изменяет окружающий мир по своему усмотрению, подстраивает его под себя, не принимая во внимание возможности самой природы. В результате чего человечество имеет экологические, демографические, психологические, социальные, национальные и другие проблемы.

Усугубляет данную ситуацию и сам образ жизни человека, который окружает свое пространство все новыми и новыми благами, позволяющие ему все меньше двигаться, меньше запоминать, меньше думать и совсем по-другому общаться. Современный человек все больше ослабевает физически, травясь достижениями химии и облучаясь новинками электроники, деградирует морально, впуская в свое сознание пропаганду потребительства и эгоизма «царя природы» и изменяется не в лучшую сторону социально и интеллектуально [2].

Злоупотребление психоактивными веществами, «нездоровой пищей», достижениями научно-технического прогресса, как результат — катастрофическое ухудшение здоровья граждан, все это нам демонстрирует отсутствие сформированной привычки к ведению здорового образа жизни в обществе. А корни такого стиля жизни закладываются в семье, а потом и в школе. Заканчивая 9–11 классов общего образования выпускники выходят с отклонениями в физическом, психологическом, нервном развитии. Состояние здоровья за эти годы стабильно ухудшается, а привычка к ведению здорового образа жизни не формируется.

Здоровье детей и подростков в любом обществе и при любых социально-экономических и политических ситуациях является актуальнейшей проблемой и предметом первоочередной важности, так как оно определяет будущее страны, генофонд нации, научный и экономический потенциал общества и, наряду с другими демографическими показателями, является чутким барометром социально-экономического развития страны [6].

В законе РФ «Об образовании» в ст. 51 «Охрана здоровья обучающихся» определено, что образовательные учреждения создают условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников.

Однако динамическое наблюдение за состоянием здоровья детского населения, особенно школьников, выявляет стойкую тенденцию ухудшения показателей здоровья; уменьшается

удельный вес здоровых школьников с одновременным увеличением хронических форм заболеваний при переходе из класса в класс в процессе обучения, снижается индекс здоровья.

Объем учебных программ, их информативная насыщенность часто не соответствуют функционально-возрастным возможностям школьников. До 80 % учеников постоянно или периодически испытывают учебный стресс. Всё это в сочетании с уменьшением продолжительности сна и прогулок, снижением физической активности, оказывает негативное воздействие на развивающийся организм. Также на здоровье губительно сказывается низкая двигательная активность. Ее дефицит уже в младших классах составляет 35–40%, а среди старшеклассников — 75–85 % [3].

Высокая распространенность неблагоприятных факторов среди учащихся образовательных учреждений, обусловленных образом жизни, определяет неблагоприятный прогноз состояния их здоровья. В настоящее время более половины учащихся не соблюдают здоровый образ жизни, причем среди старшеклассников эта доля достигает 75 %. Для современных школьников характерна высокая распространенность курения и употребления алкоголя. В крупных городах России в среднем курят 37 % мальчиков и 25,5 % девочек [1]. Отмечается резкий подъем частоты курения с V по XI класс, в результате чего в 16–17 лет курят свыше 60 % мальчиков и 40 % девочек [3].

С увеличением возраста и класса обучения участие школьников во всех видах физической активности (ФА) заметно снижается. Среди московских школьников уровень ФА, рекомендуемый Всемирной организацией здравоохранения, имеют только 25,3 % подростков. Тенденции снижения ФА отмечаются уже в младшем школьном возрасте. У каждого второго ребенка она ограничена уроками физкультуры в школе [5].

Наличие неблагоприятных факторов, обусловленных образом жизни, уже в младшем школьном возрасте ведет к напряжению адаптационных механизмов, к снижению функциональных возможностей организма, нарушениям вегетативной регуляции органов и систем. Установлено, что наличие двух и более негативных факторов, обусловленных образом жизни, повышает риск формирования у школьников функциональных отклонений сердечно-сосудистой системы в 3,5 раза, глаза и его придаточного аппарата в 3,5 раза, костно-мышечной системы в 4,2 раза, нервной системы в 4,8 раза [5].

Установлена низкая информированность современных школьников в отношении факторов, негативно влияющих на здоровье. Только 59% учащихся VIII-IX классов информированы о негативном влиянии на здоровье курения, употребления алкоголя, низкой двигательной активности, нерационального питания. У каждого второго школьника отсутствует сформированность стойких установок на здоровый образ жизни, которая не зависит от возраста и года обучения, что свидетельствует о недостаточной адекватности современной системы гигиенического обучения и воспитания учащихся по формированию здорового образа жизни, сознательного и ответственного отношения к сохранению и укреплению своего здоровья и здоровью окружающих [4].

Гиподинамия, нездоровое питание, стрессы, токсическое воздействие алкоголя, табака на фоне морфофункциональной незрелости, незавершенности развития основных систем организма в значительной степени определяют формирование отклонений в состоянии здоровья детей и подростков, определяя неблагоприятный прогноз состояния здоровья населения в ближайшем будущем [3].

В психолого-педагогическом направлении (Г. П. Аксёнов, В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, Р. Дитле, И. О. Мартынюк, Л. С. Кобелянская и др.) «здоровый образ жизни» рассматривается с точки зрения сознания, психологии человека, мотивации. Имеются и другие точки зрения (например, медико-биологическая), однако резкой грани между ними нет, так как они нацелены на решение одной задачи — укрепление здоровья индивидуума. Большинство понятий разных авторов сводятся к одному: под привычкой к ведению здорового образа жизни понимается сложившийся способ поведения человека, направленный на профилактику заболеваний, сохранение и укрепление здоровья.

Подводя итог вышесказанному, вопрос о формировании у подростков ценностного отношения к своему здоровью, здоровью окружающих его людей, получение необходимых зна-



ний о здоровом образе жизни, стремление вести здоровый образ жизни и воспитание в себе негативного отношения к вредным привычкам является не только актуальным, но и одним из самых важных для подрастающего поколения.

Во всех общеобразовательных школах физкультура является обязательным школьным предметом. В образовательном стандарте основного общего образования по физической культуре прописано, что целью данного предмета является укрепление здоровья, развитие основных физических качеств и способностей, повышение индивидуальной физической подготовленности, а также воспитание устойчивых интересов и положительного эмоционально-ценностного отношения к физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности.

Данные цели должны способствовать укреплению и сохранению здоровья школьников, но реальная ситуация, как показывают исследования, обстоит иначе.

Уроки физкультуры, как и любые другие предметы в школе, носят принудительный характер, при этом занятия не способствуют тому, чтобы вызывать у школьников положительные эмоции, радость и восторг от занятий, или это происходит эпизодически, а для формирования привычки к двигательной активности важен эмоциональный положительный аспект. Также, следует отметить, что интерес к урокам физкультуры в среднем и старшем школьном возрасте постепенно снижается.

Регулярно занимаются на уроках физической культуры 96,7 % школьников младших классов, причем остальные 3,3% не посещают по состоянию здоровья. Старшеклассники сильно отличаются (исходя из данных Е. Хрусталева). Только 59,7 % — восьмиклассников и 64,8 % учеников 11 классов [7].

Таким образом, такой важный элемент здорового образа жизни как привычка или потребность в движении школа не формирует.

Необходимо сформировать систему или методику, которая не от случая к случаю вызывает интерес и приобщает детей к физической культуре, а способствует формированию привычки к регулярной двигательной активности, возведению ее в неотъемлемый атрибут жизни, который приносит радость и положительный эмоциональный отклик.

Для формирования данной привычки есть основания испытать данную методику вначале в системе дополнительного образования. В случае, если положительный опыт будет достигнут, необходимо рекомендовать данную методику для школьного образования.

Предполагается, что высокий уровень сформированности привычки к здоровому образу жизни у школьников может быть достигнут, если учебно-воспитательный процесс предусматривает реализацию следующих организационно-методических условий:

1) занятия, связанные с физической активностью, вызывают позитивный эмоциональный настрой и обеспечивают создание благоприятного психологического климата в ученическом коллективе для более продуктивного и качественного учебного процесса;

2) содержание занятий раскрывает сущность здорового образа жизни через усвоение учащимися научных понятий, идей, фактов;

3) творческие домашние задания направлены на закрепление усвоенных знаний и правил, норм ЗОЖ;

4) родители вовлечены в процесс формирования привычки к ЗОЖ у детей;

5) коррекция учебного процесса основана на систематическом диагностировании состояния физического, психического и нравственного здоровья учащихся.

Условия формирования привычки к здоровому образу жизни могут быть реализованы на основе разработки теоретической модели учебно-воспитательного процесса и создания на её основе соответствующего образовательного проекта.

### Список литературы

1. Баранов А. А., Кучма В. Р., Звездина И. В. Табакокурение детей и подростков: гигиенические и медико-социальные проблемы и пути решения. М.: Литерра; 2007.
2. Бояринцев В. И., Фионова Л. К. Деграция человека // Движение за возрождение отечественной науки. 2010. URL: [http://www.za-nauku.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2594](http://www.za-nauku.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2594). (Дата обращения: 10.02.2016).

3. Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2012. № 1. URL: <http://schoolshealth.ru/archiv/2012-2/1-2012-iyun-sentyabr-voprosy-shkolnoj-i-universitetskoj-mediciny-i-zdorovya.html>. (Дата обращения: 15.03.2016).
4. Звездина И. В. Оценка сформированности здорового образа жизни учащихся в образовательных учреждениях. Школа здоровья. 2010; 2. С. 38–45.
5. Звездина И. В., Жигарева Н. С., Деев А. Д. Значение поведенческих факторов риска в формировании отклонений в состоянии здоровья младших школьников // Гигиена и санитария. 2009; 2. С. 43–46.
6. Калачевский Г. В. Социально-психологические аспекты проблемы сохранения и укрепления здоровья школьников, ГУО «Академия последипломного образования». Минск, 2008.
7. Кожина Н. А. Отношение школьников младших классов к физической культуре // Социальная сеть работников образования. 2015. URL: <http://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2015/10/12/otnoshenie-shkolnikov-mladshih-klassov-k-fizicheskoj>. (Дата обращения: 10.03.2016).
8. Образовательный стандарт основного общего образования по физической культуре. Министерство образования и науки РФ. М., 2004.

*М. Е. Николаева, гр. ОМ- 44.04.02.01-15(18)*

*Научный руководитель — А. А. Баранов*

*Консультант по языку — Ю. Л. Астраханцева*

#### **IS THERE THE ONLY DEFINITION OF EMOTION IN THE EUROPEAN PSYCHOLOGY? СУЩЕСТВУЕТ ЛИ ЕДИНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭМОЦИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ?**

**Аннотация.** В статье дается краткий обзор современных определений эмоции в зарубежной психологии. В зарубежной психологии до сих пор нет единого определения эмоции. Теория дифференциальности эмоций К. Изарда уже считается устаревшей.

K. Izard is truly the father of the theory of emotions in the European psychology. He says about the differentiability of emotions [2]. Also he suggests the hypothesis of the major motive system of a man [3]. But now here are some hesitations about his theory of emotions.

R. Levenson points out two-system model and intrapersonal functions of emotions [9].

As he thinks, emotions are short-lived psychological-physiological phenomena that represents efficient modes of adaptation to changing environmental demands. Psychologically, emotions alter attention, shift certain behaviors upward in response hierarchies, and activate relevant associative networks in memory.

Physiologically, emotions rapidly organize the responses of disparate biological systems including facial expression, somatic muscular tonus, voice tone, autonomic nervous system activity, and endocrine activity to produce a bodily milieu that is optimal for effective response. Emotions serve to establish our position vis-a-vis our environment, pulling us toward certain people, objects, actions and ideas, and pushing us away from others. Emotions also serve as a repository for innate and learned influences, possessing certain invariant features, and others that show considerable variation across individuals, groups, and cultures.

Haselton and Katelaar are convinced that emotions do pose a paradox [8]. They say that there is little doubt that emotions are a ubiquitous and a universal feature of our human nature. Here they argue with P. Ekman [4], W. Frieser [5], D. Fessler [6] and thus it is hard to believe that emotions emerged through evolution only to disrupt judgment and decision-making. On the other hand, the phenomenology of emotion certainly suggests otherwise: The effects of emotion often seem objectively irrational and we feel the need to get them under control [2, 12].

Emotions are a subset of affective phenomena (other subsets are moods, attitudes, and affective traits) distinguished as brief, multi-component response systems initiated by those changes in

current circumstances that are appraised, either consciously or unconsciously, to be personally significant (“good for me” or “bad for me”). The loosely-coupled component systems of emotions include cascades of changes in subjective feeling states, physiological responses in both the brain and body, expressions evident on the face and in posture, as well as thought–action repertoires [7].

B. Rosenwein wonders if emotions are, as many scientists think, biological entities, universal within all human populations, do they—indeed can they—have much of a history at all [11].

From R. Nesse’s point of view emotions can be explained as specialized states, shaped by natural selection, that increase fitness in specific situations. The physiological, psychological, and behavioral characteristics of a specific emotion can be analyzed as possible design features that increase the ability to cope with the threats and opportunities present in the corresponding situation [10].

T. Dixon reckons that there is no the only definition of emotion. Although Izard’s [1] interviews with leading emotion scientists, together with responses from other experts, powerfully demonstrate that, despite the continuing proliferation of books, journals, conferences, and theories on the subject of “emotion,” there is still no consensus on the meaning of this term. Some even believe that it should be thrown out of psychology altogether.

Among the scientists surveyed by Izard, there was moderate support for the view that the term “emotion” is “ambiguous and has no status in science,” and that it should therefore be abandoned [1, pp. 367–368]. “Emotion” is certainly a keyword in modern psychology, but it is a keyword in crisis. Indeed, as T. Dixon suggests, it has been in crisis, from a definitional and conceptual point of view, ever since its adoption as a psychological category in the 19th century.

Thus, according to the definitions given by the European psychologists we can see that it is impossible to give the only definition of emotion. Also we cannot claim that this phenomenon has appeared through evolution, if it is psychological or physiological phenomenon. Are emotions variative or invariative? Are they similarly represented among human populities? Of course there are a lot of scientists trying to give a true definition of it, but this question is still actual.

*О. Т. Рахимьянова, гр. М. 44.04.01-11*  
*Научный руководитель — А. Е. Причинин*

### **АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Особенностью современного развития России как части мирового информационного пространства является стремительный рост информационных потоков. Объем новых знаний, средств и методов работы с информацией растет в геометрической прогрессии. Развитие технического прогресса, постоянно меняющиеся технологии работы во всех отраслях производства требуют от современного специалиста более разносторонних знаний, постоянного изучения новых методов обработки, порождает быстрое старение знаний. Государственная программа «Развитие информационного общества в Удмуртской Республике (2014–2020 годы)» направлена на формирование современной информационной и телекоммуникационной инфраструктуры, предоставление на ее основе качественных услуг. Современные студенты должны принять активное участие в реализации данного направления. В модели «Российского образования до 2020 года для экономики, основанной на знаниях» повышается ответственность системы образования за формирование квалифицированных кадров, в которых нуждается инновационно-развивающаяся экономика.

В процессе подготовки будущих специалистов главным является не усвоение готовых знаний, а развитие способностей к методам познания, дающим возможность самостоятельно добывать информацию, творчески ее использовать, ориентироваться в путях, способах самообразования. Как говорит в своей работе Г. Н. Диниц [2]: «Возникает необходимость перевести процесс обучения с экстенсивной на интенсивную основу». Самостоятельная работа является основой образовательного процесса в контексте компетентностного подхода, так как только

в процессе самостоятельной деятельности формируются рефлексивные знания и умения, приобретается личностный опыт выхода из разного рода ситуаций; вырабатываются определённые качества личности, необходимые для решения жизнедеятельностных проблем, и другие подобные новообразования, являющиеся неотъемлемыми компонентами [9].

Стандарты нового поколения регламентируют организацию самостоятельной работы при освоении основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Общий объем времени, отводимый на внеаудиторную самостоятельную работу по ОПОП, в целом составляет около 50% от объема времени, отведенного на обязательную учебную нагрузку. Увеличение доли самостоятельной работы обучающихся, внедрение и реализация новых ФГОС требует соответствующей организации обновленного учебного процесса, разработки новых дидактических подходов, материалов для более глубокого самостоятельного усвоения учебного материала.

Переход образования к компетентностной парадигме актуализирует самостоятельную работу, она становится ведущей формой учебного процесса. Однако, по мнению С. Л. Троянской и М. Г. Савельевой [7], активизация самостоятельной работы не достигается пропорциональным увеличением времени, затрачиваемого на нее. Задача состоит в том, чтобы повысить эффективность самостоятельной работы, ее технологичность при овладении профессиональными компетенциями. Интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов СПО позволяет выработать самостоятельность, творческий профессионализм, инициативность, социальную ответственность.

Идеи развития познавательной самостоятельности человека остаются актуальными на протяжении уже ряда столетий. Содержание понятия «познавательная самостоятельность» складывается из понятий «самостоятельность» и «познание». Первой составляющей является понятие «самостоятельность». Основы современного понимания проблемы самостоятельности заложены психологами С. Л. Рубинштейном, Е. Я. Голантом, В. Е. Сыркиной. Так С. Л. Рубинштейн определял самостоятельность как «независимость, как существенную особенность воли». До настоящего времени среди педагогов не сложилось единого взгляда в определении понятия «самостоятельность». Одни из них рассматривают данное понятие как:

- качество личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами [3];
- качество личности, проявляющееся в критическом отношении к явлениям жизни, видении возникающих задач [1, с. 58];
- как способности личности к деятельности, совершаемой без вмешательства со стороны [3, с. 19];
- как характеристика деятельности, ее интенсивность и напряженность.

Множество работ педагогов посвящено проблеме активизации учебного процесса. Так самостоятельность интерпретируется Сократом как культура сомнения. Описывая познавательную активность, Сократ исходил из того, что критерием познания является философская грамотность, умение рассуждать. Сократическое обучение — это обучение способом задавания вопросов, побуждая учеников самим находить истину в ходе обсуждения. А. Н. Новиков говорит о методике развития познавательной самостоятельности Сократа: «Наверное, это самый продуктивный метод для развития мышления. Но, к сожалению, он, во-первых, крайне труден для освоения педагогом. Обучение сократическим методом требует больших затрат времени (а учителю, преподавателю, как всегда, «надо успеть пройти программу») [5].

Пифагор понимал познавательную самостоятельность как «страстное и сочувственное созерцание», интеллектуальное созерцание, к которому мы прибегаем также в математическом познании» [10]. Познавательная самостоятельность присутствует на протяжении всего «колеса рождения», во время прохождения душой всех видов перерождений. По мнению Пифагора, о социализации человека можно говорить только тогда, когда он в состоянии выделить себя из массы других людей, может самостоятельно предвидеть, «что будет ему на пользу на примере того, что случилось с другими».

Дальнейшее развитие эти мысли получили в трудах Ф. Бэкона, К. Гельвеция, Д. Дидро, А. Дистервега, И. Канта, Я.А. Коменского, Д. Локка, М. Монтеня, И.Г. Песталоцци, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо и др., где приведены ценные высказывания о познавательной самостоятельности как средстве активизации обучения и рекомендации по развитию самостоятельности учащихся.

Мишель Монтень выступал за развивающее образование, которое не загружает в память механически заученные сведения. А способствует выработке самостоятельного мышления, приучает к критическому анализу. Воспитание, по Монтеню, должно способствовать развитию всех сторон личности ребенка. Особую значимость в раскрытии дидактической сущности самостоятельной деятельности представляет «Великая дидактика» Я. А. Коменского. «Правильно обучать юношество — это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь фраз и мнений, а это значит — развивать способность к пониманию вещей, чтобы из этой способности потекли ручейки знаний».

О необходимости овладения средствами дальнейшего обогащения знаниями писала еще Н. К. Крупская: «Каждый работник современного производства должен уметь творчески решать технические, технологические, организационные задачи на своем участке труда, а это возможно лишь в том случае, если каждый на своем месте не просто решает поставленные задачи и выполняет для этого необходимые операции, а сам выдвигает новые цели (проблемы, задачи) и вместе с коллективом находит способы и средства их осуществления» [6, т. 3, с. 511].

К. Д. Ушинский впервые в педагогической науке подошел к анализу самостоятельной деятельности с философских и психолого-физиологических позиций, выделив в ней предмет и цель деятельности. В тщательно подготовленном объяснении учителя или задания для самостоятельной работы часто не хватает того, что возбудило бы интерес у детей [7, стр. 26].

Иной подход к развитию самостоятельности предложен Л. Н. Толстым. Его принципы основаны на изучении личного опыта. Л. Н. Толстой создает личную оригинальную концепцию обучения детей самостоятельности. В числе основных факторов, относящихся к развитию самостоятельности и способностей ребенка, Толстой особенно подчеркивал роль личного опыта ученика, окружающей его среды, откуда ребенок черпает сведения, чтобы включиться в деятельность.

Анализ и сравнение понятия «самостоятельность» дает Е. А. Шамонин [10]:

- 1) в большинстве случаев исследователи рассматривают самостоятельность как качество личности;
- 2) данное качество может проявляться в любом виде деятельности;
- 3) отличительными особенностями самостоятельности как качества личности являются стремление к открытию нового и упорство в достижении цели; независимость действий и суждений; решительность; сознательность; инициативность; умение ставить новые вопросы, новые проблемы решать их своими силами; умение ориентироваться в новой ситуации и др.

В качестве путей формирования познавательной самостоятельности студентов, в литературе предлагается следующее:

- организация самостоятельной работы, подбор и решение учебных задач (Е. Я. Голант, В. К. Майборода, Е. П. Есипов, М. Н. Скаткин и др.);
- формирование приемов познавательной деятельности (Д. Н. Богоявленский, Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. А. Менчинская, В. В. Давыдов и др.);
- использование обобщенных знаний, составляющих ориентировочную основу деятельности (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.);
- введение в обучение элементов методологических знаний (И. Я. Лернер, Б. И. Коротяев, П. И. Пидкасистый и др.);
- развитие самоконтроля учебной деятельности (Л. И. Рубинштейн) и др.
- активизация и индивидуализация самостоятельной учебной деятельности (А. А. Деркач, А. А. Лактионова, Т. В. Макарова, В. П. Пометова, М. В. Прохорова, С. А. Труфанова и др.);
- формирование умений и навыков самостоятельной деятельности (О. П. Бруснынина, Е. Г. Жданова, Т. П. Мануйлова, Е. В. Шабашова, Т. А. Шульгина и др.);
- организация самостоятельной учебной деятельности: методические аспекты с учетом специфики содержания отдельных дисциплин (Л. В. Графт, Н. В. Щербакова и др.) [9].

Сегодня в педагогической практике эффективность развития познавательной самостоятельности студентов СПО недостаточна, и, как следствие, низок уровень стремления к самостоятельному познанию у студентов. Вопросы развития познавательной самостоятельности студентов профессиональных учебных заведений были представлены в сравнительно неболь-

шом количестве исследований (С. Амандосов, Н. И. Гелашвили, В. А. Казаков, Р. А. Лозовская, А. Н. Сергеев, Т. И. Шалавина, С. Е. Ярцева и др.) и в основном сводились к выяснению педагогических основ самостоятельной работы, дидактических условий её эффективности с целью совершенствования деятельности студентов.

Гипотеза исследования состоит в том, что развитие познавательной самостоятельности студентов СПО будет успешнее, если:

- разработана теоретическая модель построения педагогической технологии развития познавательной самостоятельности студентов, основанная на психологических, организационных, стимулирующих и социальных факторах;
- разработана педагогическая технология, предусматривающая интеграцию аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов в процессе изучения дисциплин профессиональной направленности.

#### Список литературы

1. Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах: Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. М.: Просвещение, 1966.
2. Диниц Г. Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов: дис. ... канд. пед. наук / Г.Н. Диниц. М., 2003. 176 с.
3. Данилов М. А. Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся // Ученые записки. Казань: Изд-во Каз. гос. пед. ин-та, 1972. Вып. 102. Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников. С. 3–23.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
5. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М.: СИНТЕГ. 668 с.
6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
7. Пидкасистый П. И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации / П. И. Пидкасистый // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. Пермь, студентов. Учебное пособие. Ижевск: Изд-во УдГУ, 2013. С. 5–113.
8. Троянская С. Л., Савельева М. Г. Компетентностный подход к реализации самостоятельной работы.
9. Фёдорова М. А. Учебная самостоятельная деятельность студентов в контексте компетентностного подхода [Электронный ресурс] / М. А. Федорова. Режим доступа: [http://www.jeducation.ru/2\\_2010/27.html](http://www.jeducation.ru/2_2010/27.html).
10. Шамонин Е. А. Характеристика понятия познавательная самостоятельность студентов ПедВУЗа. Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, выпуск № 125, 2010.

*А. В. Рогожина, гр. ОМ-44.04.02-25*

*Научный руководитель — А. Р. Кирриков*

#### ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В системе непрерывного образования важное значение имеет развитие мотивации обучающихся, являющиеся основой для успешного обучения и самообразования. Изменения, которые происходят в различных сферах деятельности человека, выдвигают все новые и новые требования к качеству образования. В нынешних социально-экономических условиях общест-

вом востребована способная к непрерывному образованию личность. Такая личность является, в том числе и результатом образовательного процесса.

Проблема учебной мотивации приобретает актуальность при появлении в системе образования новых Федеральных государственных образовательных стандартов, которые основаны на компетентностном, деятельностном и культурно-историческом подходах. Развитие компетенций, в свою очередь, возможно, если студенты будут действовать в процессе обучения целенаправленно и активно, и мотивы здесь выполняют функцию целеполагания.

С появлением новых Федеральных государственных образовательных стандартов происходят существенные изменения в системе образования. В современном обществе вводятся новые образовательные стандарты (ФГОС, ФГОС 3+). У абитуриентов, как правило, нет четких представлений об этих изменениях. Мотивация будущих студентов тесно связана с особенностями обучения в вузе, со спецификой образовательной программы, подходами, которые используют преподаватели, и требованиями ФГОС.

Миссия современной системы образования, ориентированной на разностороннее развитие личности студента, создание условий для овладения необходимыми для успешной профессиональной деятельности компетенциями. Значительные возможности в этом направлении открываются при условии целенаправленного развития учебной мотивации обучающихся.

Речь о мотивации заходит тогда, когда необходимо объяснить причины поведения человека. А когда говорят об учебной мотивации, речь идет, прежде всего, о том, почему студент поступил именно в данный вуз или выбрал данное направление подготовки.

Под мотивацией В. Г. Асеев понимает состояние личности, определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации. По его мнению, мотивационная сфера человека составляет совокупность мотивов, целей потребностей, которая развивается в течение всей его жизни. Часть мотивационной сферы, которая формируется на некотором этапе его жизни, называется мотивацией. Таким образом, мотивация студента составляет только часть его мотивационной сферы, которую он реализует в течение определенного времени в соответствии с целью.

Существует множество различных исследований по проблеме мотивации как отечественных (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, П. М. Якобсон, Д. Н. Узнадзе), так и зарубежных авторов (Х. Хекхаузен, А. Маслоу, Дж. Аткинсон). Мотивация чаще исследуется в связи с деятельностью человека (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков, К. А. Абульханова-Славская) или с проблемами личности (В.Г. Асеев, Л.И. Анцыферова). Изучив исследования различных авторов, мы пришли к выводу, что проблема учебной мотивации в целом достаточно изучена, однако, остается открытым вопрос об особенностях мотивации студентов, начинающих свое обучение в вузе на основе новых Федеральных государственных образовательных стандартов.

В связи с появлением новых направлений подготовки у будущих студентов не сформированы четкие представления о специфике будущего обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.

Нами было проведено исследование среди студентов первого курса. В исследовании участвовало 30 студентов направления подготовки высшего образования — бакалавриат «Психолого-педагогическое образование» (прикладной и академический бакалавриат). Была использована диагностическая методика Т. И. Ильиной «Методика изучения мотивации обучения в вузе». Студентов мы разделили на две группы: те, кто поступал на данное направление подготовки осознанно и те, кто поступил случайно. По результатам исследования по методике Т. И. Ильиной, у студентов, поступивших целенаправленно, сильнее выражен мотив «Приобретение знаний», что свидетельствует об адекватном выборе профессии студентом, о стремлении не только получить диплом, но и усвоить необходимые знания. Студенты, изначально имеющие мотивацию при поступлении на направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», скорее всего, после выпуска будут работать по специальности, как и те, которые случайно поступили на данное направление (по наставлению родителей, друзей, по результатам ЕГЭ не прошли на другие направления подготовки), так как мотив приобретения знаний доминирует и у этих студентов.

Таким образом, проанализировав результаты исследования, можно предположить, что студенты, поступившие случайно на направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», включаются в учебный процесс: у них развивается познавательная деятельность и преподаватели создают определенные условия для развития их учебной мотивации. Важным условием для развития мотивации является специально созданные условия, в которых студенты будут чувствовать себя комфортно и принимать активное участие в учебном процессе.

*Л. В. Соколова, гр. ОМ-39.04.02.-21*  
*Научный руководитель — А. Н. Аверин*

### **СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ В ГРУППАХ САМОПОМОЩИ «АНОНИМНЫЕ АЛКОГОЛИКИ»**

«Анонимные Алкоголики» — добровольное объединение непрофессионалов, имеющих общие проблемы и встречающихся время от времени для оказания взаимной поддержки и избавления от алкогольной зависимости.

Цель группы «Анонимные Алкоголики» — сохранение трезвого образа жизни, полный отказ от употребления алкоголя и помощь другим людям в решении этой проблемы [1].

Под социальной реабилитацией понимается комплекс мер, направленных на восстановление человека в правах, социальном статусе, здоровье, дееспособности [6].

В центре внимания публикации находится социальная реабилитация больных алкоголизмом в группах самопомощи «Анонимные Алкоголики» (в дальнейшем — АА). Исследование эффективности показало, что не менее 30 % бывших алкоголиков ведут трезвый образ жизни, посещая группы АА [4]. Это значительно выше, чем эффективность лечения в государственных реабилитационных центрах при применении медикаментозных методик лечения. При использовании подобных методик лишь 15 % больных полностью отказываются от алкоголя, не возвращаясь к нему в будущем [11].

Единственное условие для членства в АА — желание бросить пить. Участники АА не платят никаких взносов и содержат себя на свои добровольные пожертвования. На групповых собраниях они делятся своим опытом, рассказывают о том, кем были, что с ними произошло и как им живётся в настоящее время.

Особенности работы в группах АА:

- работа основана на групповых регулярных встречах. Своего рода девизом для групп АА является фраза: «Только ты один можешь справиться с этим, но ты не справишься с этим в одиночестве!» [1].
- участники групп не связаны ни с какой сектой, вероисповеданием, политическим направлением, организацией или учреждением;
- полная конфиденциальность является обязательной;
- члены сообщества помогают новичкам на собственном опыте выздоровления.

В основе групп АА лежит известная программа «12 шагов» и руководство «12 Традиций Анонимных Алкоголиков».

Все группы АА имеют сходные цели, принципы и механизмы социальной реабилитации. Однако в каждой группе АА есть и свои особенности: национальные, региональные, а также особенности, связанные с опытом развития конкретной группы.

В 2014 году автор публикации провёл исследование, цель которого выявить этапы работы и факторы, способствующие социальной реабилитации в Ижевских группах АА. В ходе работы были использованы следующие методы исследования: включенное наблюдение и анкетирование.

Для реализации метода «Включенное наблюдение» автор статьи посещал открытые собрания групп АА в г. Ижевске.

Было выяснено, что группы самопомощи АА в городе Ижевске существуют с 1994 года. В настоящее время в городе имеется 4 такие группы, которые действуют самостоятельно. Каж-



дая из них встречается 1 раз в неделю, одна из встреч в месяц — открытая. На открытую встречу группы приглашаются все желающие.

Автор присутствовал на 6 открытых встречах в двух группах АА г. Ижевска. Одна из групп АА проводит свои собрания в Свято-Михайловском соборе, а другая по адресу — ул. Песочная, 10. Собрания каждой из групп АА длятся по 1,5 часа. Выявлены следующие этапы работы в группах АА.

1) *Вступление*. Все рассаживаются вокруг стола или соединённых столов. Ведущим зачитывается вступительное слово, где помимо приветствия разъясняется, что такое АА, каковы их традиции и правила. Ведущие каждый раз меняются, они выбираются из числа активистов группы.

2) *Время тишины*. Минута молчания в честь погибших от алкоголизма и тех, кто еще не встал на путь излечения от этой болезни.

3) *Чтение этапов программы 12 шагов*. Участники группы зачитывают этапы программы 12 шагов по кругу. Если в группе присутствуют гости, то они тоже участвуют в этой процедуре.

4) *Представление участников*. Представление участников по кругу следующим образом: «Здравствуй, меня зовут (имя). Я алкоголик, сегодня трезв, спасибо». Другие участники группы на это говорят соответственно «Привет (имя)» и «спасибо» в конце каждого высказывания. Если человек не трезв, то в первую половину собрания его просят воздержаться от высказываний. Эта просьба исходит из требований, которые зачитываются в начале собрания.

5) *Предложение обсуждения темы*. Ведущий спрашивает участников, есть ли что-то, что они хотели бы обсудить или высказать. Если высказываний нет или их обсуждение быстро заканчивается, то тема берется из «Ежедневника Анонимных Алкоголиков». В этом тексте предложены темы для обсуждения. Например, темами могут быть:

- как участники понимают принцип анонимности;
- какие у участников воспоминания о своем первом собрании в группе;
- каких результатов они достигли с момента первого собрания;
- как участники группы борются с желанием выпить;
- какие у участников могут возникать проблемы в общении с людьми, которые не страдают алкоголизмом;
- как участники справляются с сильными эмоциями.

6) *Обсуждение выбранной темы*. Участники группы высказываются либо в произвольном порядке, либо по кругу (свою очередь можно пропустить или высказаться в конце). Время для высказываний не более 15 минут на одного человека.

7) *Перерыв*. Перерыв длится 10–15 минут. В это время можно выпить чай. Также возможно взять литературу из библиотеки группы под запись. Главным образом, это издания российского сообщества АА.

8) *Продолжение обсуждения*. После перерыва обсуждение темы продолжается. В ходе обсуждения можно поделиться своей проблемой и спросить о том, кто из участников справлялся с похожей ситуацией (советы давать не принято). Если предыдущая тема себя исчерпала, то выбирается новая.

9) *Седьмая традиция*. На этой стадии работы зачитывается седьмая традиция о добровольных денежных пожертвованиях. Специальная емкость все время стоит на столе и деньги можно класть в любое время. К членам группы, которые посетили менее трех собраний, данная традиция не относится. В конце собрания емкость открывается, подсчитывается сумма средств и записывается в журнал. Полученные деньги идут на нужды группы, в частности на брошюры для новичков и рекламные объявления.

10) *Молитва*. Молитва происходит в конце собрания. Все встают и берутся за руки. Молитва звучит следующим образом: «Боже, дай мне разум и душевный покой принять то, что я не в силах изменить, мужество изменить то, что могу, и мудрость отличить одно от другого».

Для выявления факторов, способствующих социальной реабилитации в группах АА, было использовано анонимное анкетирование.

В выборку вошло 12 человек, которые посещали исследуемые нами группы самопомощи АА. Возраст анкетированных варьировал от 25 лет до 61 года. 58 % (7 человек) были представителями мужского пола.

Анонимное анкетирование позволило получить следующие результаты:

Большинство опрошенных посещают группу самопомощи более 3 лет — 67 %, 25 % респондентов посещают группу от 1 года до 3 лет, 8 % — менее 1 года.

Выявлено, что 50 % опрошенных более 3 лет не употребляют алкоголь. Это те участники групп, которые посещают их более 3 лет. 33 % респондентов не употребляют алкоголь менее 1 года, 17 % не употребляют алкоголь от 1 до 3 лет. Следует отметить, что среди участников группы АА были такие, у которых случались «срывы» (возобновление употребления алкоголя после определённого периода воздержания).

На вопрос «Что Вас привлекает в группе самопомощи?» наибольшее количество ответов набрал вариант — «люди, эффективно справляющиеся или справившиеся с личной проблемой» (64 %). Это говорит о том, что наличие в группах АА людей, успешно преодолевающих алкогольную зависимость, позитивно влияет на зависимых людей.

Более половины опрошиваемых (58 %) дали ответы — «возможность помогать другим» и «постоянная система поддержки» (58 %). Такие ответы указывают на то, что членам группы важно ощущать себя нужными для общества и быть принятыми другими.

На вопрос «Помогла ли группа самопомощи конкретно разрешению Вашей ситуации?» большинство респондентов ответило «Да» (67 %). Далее, по частоте ответов был вариант — «Частично». Ответ «Нет» не был выбран ни одним респондентом. Среди тех респондентов, кто ответил «Частично», есть приписка «Для меня помощь группы — небыстрый процесс», у остальных респондентов отмечены наличия срывов и один респондент посещает группу менее 1 года. Подобное распределение ответов говорит о том, что реабилитация алкоголезависимых людей возможна, но это непростой и длительный процесс.

На вопрос «Какие методы в группе самопомощи нравятся Вам больше всего?» большая часть респондентов ответила: «Обмен опытом, который помогает справиться с трудной ситуацией» (66 %). Это свидетельствует о важности наличия людей в группе, которые успешно преодолели или преодолевают алкогольную зависимость.

На последний вопрос «Опишите, пожалуйста, ваши ощущения, после посещения группы самопомощи?» были получены следующие ответы: «Легкость, здравомыслие», «становлюсь спокойнее, жизнерадостнее, увереннее», «хорошее настроение и физическое состояние, радость, умиротворение», «душевное спокойствие», «я понимаю, что я не одинок в решении своей проблемы алкоголизма, переключаюсь с повседневных проблем, ощущаю поддержку», «свобода», «частичное облегчение морального состояния», «при высказывании проблемы я получаю не только ответ, но и облегчение», «желание жить и помогать другим» и т.д.

Чаще всего при ответах на последний вопрос назывались чувства спокойствия и свободы, радости и уверенности в себе, поддержки. Эти ответы объясняют, почему люди переставшие употреблять, алкоголь продолжают посещать группы АА.

На основании проведённого исследования мы выделим два ключевых фактора *социальной реабилитации в группах «Анонимные алкоголики»*:

- взаимная поддержка людей, имеющих «алкогольные проблемы»;
- возможность приобретения опыта, позволяющего избавиться от алкогольной зависимости.

#### Список литературы

1. Аверин А. Н. Психология социальной работы: уч. пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015.
2. Аверин А. Н. Профилактика употребления психоактивных веществ. Кн. 2: уч.-метод. пособие. Ижевск: Изд-во «Парус», 2013.
3. Анонимные алкоголики. Киров: Вятка, 2012.
4. Анонимные алкоголики. М.: Русский мир, 2001.
5. Двенадцать шагов и двенадцать традиций. М.: Русский мир, 2001.
6. Кузнецова Л. П. Основные технологии социальной работы. Владивосток: ДВГТУ, 2002.

7. Курбатов В. И. Социальная работа. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
8. Тощенко Ж. Т. Социология. М.: Юрайт-М, 2001.
9. <http://www.metanoia.msdm.ru>
10. <http://www.oprf.ru>
11. <http://www.narcohelp.com>
12. <http://www.futuresofpalmbeach.com>
13. <http://dic.academic.ru>
14. <http://www.sekis.de>

*А. С. Шавкунова, гр. ОАБ-44.03.02-45*

*Научный руководитель — Ю. О. Новгородова*

### **РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ И ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Необходимым условием качественного обновления нашего общества является повышение его интеллектуального потенциала. Решение этой задачи во многом зависит от общеобразовательной школы как базового звена системы непрерывного образования. В условиях современной системы образования проблема развития пространственных представлений как основы более сложных психических функций и логического мышления (мышления в форме понятий, суждений и умозаключений по правилам и законам логики, осуществляемого осознанно и развернуто в речи) приобретает особую актуальность.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что Предложенная нами развивающая программа с элементами МЗО является эффективной для развития мышления и пространственных представлений. Для развития пространственных представлений и мышления мы применили нейропсихологический подход. Этот подход позволяет оценить и описать те системно-динамические перестройки, которые сопровождают психическое развитие ребенка с точки зрения его мозгового обеспечения [1].

Для диагностики пространственных представлений и мышления нами использовались следующие методики: методика копирования фигур Рея-Остеррица и Тейлора, фигура Домик, копирования с поворотом фигуры на 180 градусов, Прогрессивные матрицы Дж. Равена, «Невербальные аналогии» для исследования конструктивного мышления; Тест Замбацявичене-Переслени для исследования вербально-логического мышления.

Оценка достоверности различий между исследуемыми группами проверялась с помощью U критерия Манна-Уитни, оценка сдвига проверялась с помощью T-критерия Уилкоксона. Статистическая обработка осуществлялась с помощью пакета программы SPSS 17.0 for Windows.

В качестве испытуемых выступили младшие школьники средней общеобразовательной школы №40 г. Ижевска в количестве 10 человек.

В результате математической обработки данных по U критерию Манна-Уитни оказались близкими различия по общему баллу в методике Замбацявичене ( $U=2,500$ ,  $p=0,032$ ). Были обнаружены значимые сдвиги в экспериментальной группе по показателю Невербальные аналогии ( $p=0,041$ ), по методике Домик ( $p=0,046$ ) и в совершении ошибки Недостаточность метрических представлений ( $p=0,083$ ). К недостаточности метрических синтезов следует отнести ошибки при оценке расстояний, углов и пропорций. Показательной метрической ошибкой является существенная нестыковка линий и точек пересечения.

По итогам проведения всех методик и сравнения результатов диагностики до и после проведения специальных занятий, можно считать, что программа эффективна, так как в целом показатели сдвинулись в лучшую сторону. В программе присутствуют дыхательные упражнения, которые успокаивают и способствуют концентрации внимания. Правильное дыхание способствует сосредоточению и формированию у ребенка базовых составляющих произвольной саморегуляции. Массажные упражнения снимают телесные зажимы и блоки, оптимизируют

общий тонус тела, что благоприятствует последующему выполнению различных упражнений. Базовым для всех пространственно-временных психических манипуляций является внутреннее пространство ребенка, поэтому в программу включены упражнения, позволяющие ребенку осознать пространство и двигательные возможности собственного тела. Упражнения на программирование, обобщение, установление связи, выделение главного, выявление закономерностей и т.п. способствуют формированию смыслообразующей функции мышления.

#### Список литературы

1. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. М.: Генезис, 2013. 319 с.: ил.

*А. О. Юшкова, гр. ОМ-37.04.01-14*

*Научный руководитель — В. Ю. Хотинец*

### СВЯЗЬ РЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ И ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

На сегодняшний день известно, что глобальные изменения происходящие в мире политике, экономике, социуме, увеличивающийся уровень напряженности, как в групповом взаимодействии, так и в личностном аспектах, привели к тому, что система дошкольного и общего образования претерпевает существенные трудности на данном этапе своего развития. Перед образованием ставятся новые методологические вопросы в плане определения особенностей растущего человека, как носителя будущего общества, а также создания условий и возможностей и благоприятной среды для формирования его личности. Отчетливо наблюдается тенденция к снижению когнитивного развития у подрастающего поколения. Педагоги и психологи отмечают низкий уровень познавательной активности у детей, поступивших в начальную школу. Это можно объяснить тем, что мышление растущих людей меняется. Средства информационных технологий вносят свой значительный вклад в формирование нового типа мышления (Д. И. Фельдштейн, 2010).

Анализ проблемы снижения когнитивного развития у растущего человека демонстрирует, что в настоящее время проводятся различные мероприятия, ориентированные на интенсивное развитие мышления у детей, начиная уже с дошкольного возраста, но их результативность не так высока. Высказываются мнения о недостаточности применения имеющихся развивающихся методик, так как не учитываются законы развития высших психических функций (Л. А. Ясюкова, 2007). Еще в прошлом столетии известными отечественными и зарубежными учеными была установлена связь между уровнем развития речи и мышления (Л. С. Выготский 2011; Ж. Пиаже, 1994).

В связи с этим для правильного выбора развивающих методических пособий, как считают исследователи данного направления, необходимо учитывать зону ближайшего развития ребенка и его социальное окружение (М. И. Лисина, 2009). Взрослые, общаясь с ребенком при помощи речи, могут определить путь, по которому идет развитие обобщений (Л. С. Выготский, 2011).

На сегодняшний день известно, что на этапе старшего дошкольного периода речевое общение становится одним из основных источников развития мышления у ребенка и является его определяющим фактором (А. А. Реан, 2015).

Рассмотрение взаимосвязи речевых функций и понятийного мышления в старшем дошкольном возрасте может позволить нам предложить новый вариант решения обозначенной проблемы. Выделив факторы, способствующие формированию понятийного мышления, мы можем утверждать, что источник проблемы заключается в недостаточном речевом развитии у детей старшего дошкольного возраста. Решение данной проблемы в будущем будет способствовать более эффективному обучению в старшем дошкольном возрасте и соответственно повышению уровня когнитивного развития у подрастающего поколения.

Формирование понятийного мышления у детей 6–8 лет существенно облегчает задачу обучения в начальной школе, хотя это не упоминается ни в одном методическом пособии в сфере образования. Л. С. Выготский считал, что понятийное мышление, как высшая психическая функция, не подчиняется законам возрастного созревания, поэтому оно может быть как представлено в психике человека, так может быть и не представлено.

Понятийное мышление состоит как минимум из трех операций: 1) интуитивного выделения существенного признака; 2) установления категориальной принадлежности; 3) формирования логической связи между явлениями. Недостатки в развитии каждой из этих операций приводят к специфичным учебным проблемам. Принято выделять 4 типа понятийного мышления; собственно понятийное интуитивное мышление, характеризующееся возможностью разбираться в материале, способностью к самообучению, а также оно необходимо как база для усвоения школьных знаний; понятийное логическое мышление, выражающееся в способности ребёнка учиться: понимать суть правил, формул и видеть зону их применения; понятийное речевое мышление и понятийное образное мышление, позволяют выяснить репрезентативную систему ребёнка, иначе говоря, определить какой канал получения и переработки информации развит у ребёнка лучше всего: слуховой (аудиальный), зрительный (визуальный) либо двигательный (кинестетический) (Л. А. Ясюкова, 2007).

Под речевым развитием, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, мы понимаем: владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы, а также формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте (ФГОС, 2016). Линейное визуальное мышление характеризует начальный этап в развитии визуального мышления. Оно позволяет проводить операции сравнения различных изображений и их деталей. Структурное визуальное мышление позволяет видеть закономерные взаимосвязи в организации элементов изображения и оперировать этими закономерностями, мыслить по аналогии.

Цель нашего исследования заключается в установлении взаимосвязи речевых функций и понятийного мышления в старшем дошкольном возрасте.

В эмпирическом исследовании приняли участие 45 воспитанников муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения города Ижевска в возрасте 5–7 лет. Была использована «Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе». Полученные в ходе исследования данные были подвергнуты математической обработке с помощью программы SPSS. По результатам корреляционного анализа (критерий Спирмена) были обнаружены как положительные, так и отрицательные значимые корреляционные связи. Рассмотрим более подробно полученные данные.

У старших дошкольников в группе с уровнем речевого развития «выше среднего» уже оформилась структура речемыслительной деятельности. Обнаружены тесные связи между показателями «речевое развитие», «понятийное интуитивное мышление», «понятийное логическое мышление», «понятийное речевое мышление» и «понятийное образное мышление». Обобщенное положение показателей «линейного визуального мышления» и «структурного визуального мышления», взаимосвязанных между собой, можно объяснить тем, что они не являются компонентами речемыслительной деятельности.

В группе старших дошкольников со средним уровнем речевого развития выделяется отдельный сегмент мыслительной деятельности, включающий в себя: «понятийное логическое мышление», «понятийное речевое мышление» и «понятийное образное мышление». Как видно, линейное визуальное мышление и структурное визуальное мышление не связаны друг с другом, что позволяет говорить о том, что визуальное мышление находится на стадии формирования у детей в данной группе. Отрицательные связи между компонентами визуального мышления и компонентами речемыслительной деятельности дают возможность нам предположить, что у детей в группе со средним уровнем речевого развития только лишь формируется визуаль-

ное мышление, «оттягивая» ресурсные возможности для формирования речемыслительной деятельности.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам выявить ряд специфических взаимосвязей речи и мыслительной деятельности у старших дошкольников.

#### **Список литературы**

1. Выготский Л. С. «Мышление и речь». М.: Изд-во «АСТ», «Астрель», 2011.
2. Лисина М. И. «Формирование личности в общении». М.: Питер, 2009.
3. Пиаже Ж. «Речь и мышление ребенка». М.: Педагогика-пресс, 1994.
4. Реан А. А. «Психология человека от рождения до смерти». М.: Прайм Изд-во «АСТ», 2015.
5. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. №2(4).
6. Ясюкова Л. А. Психолого-педагогические причины неграмотности современных школьников // Нац. псих. ж. 2007. №1(2).
7. ФГОС, 2016 // <http://www.edustandart.ru/izmeneniya-fgos-2016/>.