Международная Объединенная Академия Наук

Научные тенденции: Педагогика и психология

Сборник научных трудов

**по материалам
XXIV международной научной конференции**

4 июля 2019 г.

Санкт-Петербург 2019

УДК 001.1
ББК 60

Н34

«Научные тенденции: Педагогика и психология» Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 4 июля 2019 г. Изд. ЦНК МОАН, 2019. - 28с.

SPLN 001-000001-0468-PP
DOI 10.18411/sciencepublic-04-07-2019
IDSP sciencepublic-04-07-2019

В сборнике научных трудов собраны материалы из различных областей научных знаний. В данном издании приведены все материалы, которые были присланы на XXIV международную научно-практическую конференцию **«Научные тенденции: Педагогика и психология»**

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

Все материалы, размещенные в сборнике, опубликованы в авторском варианте. Редакция не вносила коррективы в научные статьи. Ответственность за информацию, размещенную в материалах на всеобщее обозрение, несут их авторы.

Информация об опубликованных статьях будет передана в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и наукометрическую базу SPINDEX

Электронная версия сборника доступна на сайте ЦНК МОАН. Сайт центра: conf.sciencepublic.ru

УДК 001.1
ББК 60

SPLN 001-000001-0468-PP

<http://conf.sciencepublic.ru>

Содержание

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА	4
Данилин Д.В., Самаркин В.Г., Савченко М.М. Что выбрать: опрос или тест?.....	4
Куулар Л.Л., Хомушку Ч.В., Куулар С-С.Р. Технологическая карта как основа проектирования урока по освоению новых знаний и видов учебных действий с посредством лабораторных работ	6
Куулар Л.Л., Куулар С-С.Р., Хомушку Ч.В. Методические материалы «Именем Д.И. Менделеева названы...» как средство организации внеурочных мероприятий	8
Овруцкая Г.К., Демичева Л.П. Волонтеры о волонтерстве: по результатам исследования.....	11
Тазетдинова Е.Н. Разработка и реализация педагогической модели формирования гражданской идентичности обучающихся колледжа	14
РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ	17
Адамский Н.А., Лёшин О.Г. Исследование влияния роста-веса показателя молодых людей 18-20 лет на их уровень самооценки	17
Крылова С.Г. Изучение эффекта несоответствия зрительной и тактильной информации при восприятии дошкольниками объектов на цифровых устройствах с сенсорным экраном	21
Резниченко М.А., Мужиль Д.А. Особенности отношения к учителю младших школьников.....	25

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА

Данилин Д.В., Самаркин В.Г., Савченко М.М.

Что выбрать: опрос или тест?

*Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя
Советского Союза А.К. Серова
(Россия, Краснодар)*

doi 10.18411/sciencepublic-04-07-2019-01

idsp sciencepublic-04-07-2019-01

Преподаватель является инициатором процесса обучения в вузе. При проведении занятий преподаватель, помимо подачи учебного материала, должен постоянно контролировать степень овладения знаниями по преподаваемой дисциплине. Для осуществления контрольной функции желательно применять современные инновационные технологии контроля знаний. Наряду с положительными качествами инноваций, существуют и недостатки, связанные с правильностью оценки уровня знаний обучаемых.

Образовательные стандарты устанавливают при изучении дисциплины различные формы контроля успеваемости и качества подготовки обучающихся, такие как: текущий контроль успеваемости, промежуточная аттестация обучающихся и государственная итоговая аттестация [1].

Видами текущего контроля являются рубежный контроль и контрольные работы. Формы текущего контроля устанавливаются преподавателем по решению кафедры. Контрольные работы могут проводиться в электронной форме.

Однако, при текущем контроле преподаватель чаще всего прибегает к устному опросу по пройденному материалу, при котором предполагается ответ на вопрос, заданный преподавателем. И зачастую только от педагогического опыта и мастерства преподавателя зависит, как и в каком объеме будет оценен ответ обучаемого.

Под опросом будем принимать ответ курсанта на вопрос преподавателя в устной или письменной форме. Ответ будет содержать несколько умозаключений обучаемого по теме дисциплины.

Положительные стороны опроса заключаются в том, что для успешного ответа обучаемый должен обязательно изучить материал дисциплины, уметь правильно и логически мыслить, и что самое важное – изложить свой ответ в устной или письменной форме.

В качестве недостатка необходимо отметить, что опрос не готового к ответу обучаемого может привести к увеличению сверх запланированного времени контроля, а оценка устного или письменного ответа может зависеть от субъективности педагога. Еще одним недостатком при проведении письменного контроля являются большие трудозатраты времени на проверку преподавателем письменных работ.

В последнее время с развитием вычислительной техники стало широко применяться тестирование на ПЭВМ. Отличительной особенностью такой формы контроля является объективность оценки уровня знаний обучаемых, отсутствие субъективизма, корректировки оценки. Тест позволяет предъявить не один, а больше вопросов, предполагающих краткие формализованные ответы обучаемого путем выбора из нескольких предложенных вариантов [2].

Компьютерный тест позволяет за короткое время осуществить контроль знаний всей учебной группы, причем предлагаемый к ответу набор вопросов строго индивидуальный для каждого обучаемого [3].

При наличии в аудитории мультимедийной системы тестовый контроль можно сопровождать определенным звуковым, световым сигналами, что позволит готовить

обучаемых к выбору правильных ответов в стрессовых ситуациях при воздействии внешних помех и раздражителей. Это расширяет функции тестового контроля.

При разработке тестов необходимо учитывать требование подбора вопросов одного уровня сложности. Содержание тестовых заданий должно соответствовать конечным целям изучения дисциплины. Они должны выявлять знание общих, принципиальных положений дисциплины.

Адекватность теста (соответствие многочисленным требованиям) можно охарактеризовать такими понятиями как надежность и валидность.

Надежность – это характеристика теста, отражающая его относительное постоянство, устойчивость, согласованность результатов при первичном и повторном его применении на одних и тех же испытуемых, независимость методики от действия случайных факторов.

Валидность – это характеристика теста, отражающая его способность получать результаты, соответствующие поставленной цели и обосновывающая адекватность принимаемых решений [4].

Большую проблему представляет выработка критериев выставления оценки в зависимости от набранных обучаемым баллов.

Накопленный на кафедре опыт контроля знаний позволяет сделать определенные рекомендации по использованию различных методов контроля знаний обучаемых.

Устный опрос необходимо применять при проведении семинарских занятий и при защите лабораторных работ. При большом количестве обучаемых в учебной группе (больше 15) целесообразно устный опрос заменять письменной контрольной работой.

При проведении промежуточной аттестации по дисциплине в форме экзамена преподавателю рекомендуется сочетать устный опрос с компьютерным тестированием.

Применение тестов видится обязательным как встроенное средство самоконтроля в электронных учебниках.

Оценка достижения глубины контроля знаний при помощи теста или контрольного опроса обеспечивается применением соответствующих методик качества образования [5].

Преподаватель должен помнить, что компьютерные технологии желательно применять не только при изложении учебного материала, но и при контроле знаний обучаемых. Однако, нужного результата в мотивации обучения можно достичь, используя и устный опрос.

1. Приказ МО РФ О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального Закона от 29 декабря 2012 года № 273ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 15 сентября 2014 г. N 670 // Российская газета. 2014. 30 декабря.
2. Данилин Д.В., Самаркин В.Г., Кондратенко Д.В. Инновационные технологии в образовательном процессе на базе мультимедийных средств и электронных учебников // Актуальные проблемы и перспективы развития гражданской авиации России. Сборник трудов Всероссийской научно-технической конференции, посвященной 50-летию Иркутского филиала МГТУ ГА. 2017. Издательство: Московский государственный технический университет гражданской авиации, Иркутский филиал, 2017. С. 189–194.
3. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового контроля. Диссертация докт. пед. наук. СПб, Госуниверситет, 1994. 339 с.
4. Савченко М.М., Самаркин В.Г., Петренко В.Н. Применение компьютерного тестирования при различных видах контроля знаний // Материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции «Инновационные технологии в образовательном процессе». Краснодар: КВВАУЛ, 2017. С. 203–207.
5. Куликова Т.А., Куликов М.В., Данилин Д.В. К вопросу о применении семи инструментов контроля качества в высших военных учебных заведениях // Научный журнал КубГАУ – ScientificJournalofKubSAU. 2017. № 130. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-primenenii-semi-instrumentov-kontrolyakachestva-v-vysshih-voennyh-uchebnyh-zavedeniya>.

Куулар Л.Л., Хомушку Ч.В., Куулар С-С.Р.

Технологическая карта как основа проектирования урока по освоению новых знаний и видов учебных действий с посредством лабораторных работ

*Тувинский государственный университет
(Россия, Кызыл)*

doi 10.18411/sciencepublic-04-07-2019-02

idsp sciencepublic-04-07-2019-02

Анализ научно - педагогических и методических работ показал, что пока не сформированы научно обоснованные и методические структуры технологических карт урока на основе системно-деятельностного подхода. В связи с этим образовательные учреждения, реализующие ФГОС, утверждают и применяют свои варианты технологических карт уроков с учетом специфики содержания предмета. В нашем исследовании под технологической картой понимаем обобщенно-графическое выражение сценария урока, основа его проектирования, средство представления индивидуальных методов работы [4]. Цель настоящей работы состоит в описании подхода к разработке технологической карты современного урока с использованием специфического метода обучения химии - химического эксперимента на основании работ [1,2,3,6] и в соответствии с требованиями ФГОС среднего (полного) общего образования [5]. Ученический эксперимент – это вид самостоятельной работы, способ проверки истинности приобретенных знаний, способствующий более глубокому пониманию теоретического материала, усвоению знаний. Приведем фрагмент технологической карты по выполнению лабораторных опытов «Реакции ионного обмена».

Фрагмент технологической карты урока

Тема урока – «Реакции ионного обмена».

Тип урока - урок освоение новых знаний и видов учебных действий.

Цели урока.

Деятельностная: формирование УУД при изучении реакции ионного обмена.

Предметно-дидактическая: формирование у обучающихся новых знаний в рамках учебной ситуации: формирование представлений об ионных реакциях и об условиях их протекания, зависимости свойств от состава и строения.

Планируемые образовательные результаты урока

Предметные: уметь теоретически предсказывать возможность протекания реакций ионного обмена и раскрывать их сущность, развивать понятия о механизме химических реакций на качественно новом, ионном уровне, составлять уравнения реакций ионного обмена в полной и сокращенной форме, развивать экспериментальные умения при работе с растворами электролитов.

Метапредметные:

- *регулятивные*: умение планировать и регулировать свою деятельность, самостоятельно планировать пути достижения цели, владения основами самоконтроля и самооценки;
- *познавательные*: умение определять понятия, устанавливать сравнение и аналогии, строить логические рассуждения и делать выводы с точки зрения теории электролитической теории, производить поиск информации, анализировать и оценивать ее достоверность;
- *коммуникативные*: готовность получать необходимую информацию, отстаивать свою точку зрения в диалоге и в выступлении, выдвигать гипотезу, доказательства, продуктивно взаимодействовать со своими партнерами.

Ход урока

Основная часть (30 - 25- мин.)	
Формирование вариативных алгоритмов освоения новых знаний и (или) видов учебных действий	
Учебно-познавательные задачи урока, УУД (познавательные)	
Деятельность учителя	Деятельность ученика
1. Привлекает учащихся к освоению новой темы. Организует самостоятельную работу учащихся по выполнению лабораторных опытов.	1. Работают парами - новый материал начинают с выполнением лабораторных опытов.
2. Лабораторный опыт 1. Преподаватель предлагает учащимся налить в пробирку растворы хлорида калия и нитрата натрия. Вопросы для эвристической беседы: как и почему химическая реакция не произошла?	2. Выдвигают предложения и делают выводы о том, что хотя бы один из продуктов реакции является малодиссоциирующим соединением, химическое равновесие смещается в сторону образования этого вещества.
3. Лабораторный опыт 2. Предлагает слить небольшие количества растворов сульфата меди и гидроксида натрия. Преподаватель обращает внимание учащихся на то, что уравнения реакций обмена могут быть записаны в различных формах: молекулярном, полном ионном и сокращенном ионном виде.	3. Учащиеся должны провести лабораторный опыт №2 и убедиться, что при сливании данных растворов выпадает осадок синего цвета, имеющий молекулярное уравнение: $CuSO_4 + 2NaOH = Cu(OH)_2 \downarrow + Na_2SO_4$ Делают вывод о том, что $CuSO_4$, $NaOH$, Na_2SO_4 являются сильными электролитами, а $Cu(OH)_2$ выпадает в осадок как нерастворимое основание, то можно записать следующее полное ионное уравнение: $Cu^{2+} + SO_4^{2-} + 2Na^+ + 2OH^- = \downarrow Cu(OH)_2 + 2Na^+ + SO_4^{2-}$ Ионы Na^+ и ионы SO_4^{2-} фактически не участвуют в реакции, поэтому механизм данной реакции сводится к взаимодействию ионов Cu^{2+} и OH^- : $Cu^{2+} + 2OH^- = \downarrow Cu(OH)_2$.
4. Лабораторный опыт 3. Далее преподаватель говорит учащимся, что ионные реакции протекают при взаимодействии ионов с твердыми веществами. Затем преподаватель предлагает учащимся взять кусочек карбоната кальция и прилить капельку соляной кислоты. Предлагает представить данный процесс в виде уравнения, зная, что карбонат кальция – твердое вещество, соляная кислота, хлорид кальция – сильные электролиты, записать уравнения реакции в молекулярном, полном и сокращенном ионном виде.	4. Учащиеся при проведении лабораторного опыта №3 должны убедиться, что угольная кислота неустойчивое соединение, распадающееся на оксид углерода (IV) и воду $H_2CO_3 \leftrightarrow H_2O + CO_2 \uparrow$. Ионы, взаимодействующие в водном растворе, часто образуют газообразные вещества, которые могут удаляться из сферы реакции. Далее учащиеся проделявают химическую реакцию, сливая растворы сульфида натрия и серной кислоты. Уравнения реакции записывают в тетради в молекулярном, полном ионном и сокращенном ионном виде. Делают вывод: при взаимодействии сульфид ионов с ионами водорода, образуется газ сероводород, который удаляется из сферы реакции $S^{2-} + 2H^+ = H_2S \uparrow$.
5. Лабораторный опыт 4. Предлагает налить в пробирку немного раствора гидроксида натрия и добавить одну – две капли раствора фенолфталеина и нейтрализовать раствором уксусной кислоты. Оказывает консультативную помощь при формировании экспериментальных умений и умений обрабатывать, объяснять результаты проведенных опытов и делать выводы;	5. Учащиеся попробуют нейтрализовать щелочной раствор с фенолфталеином раствором уксусной кислоты, добавляя ее по каплям до тех пор, пока фенолфталеин не обесцветится. $NaOH + CH_3COOH = CH_3COONa + H_2O$ Делают выводы: в этом случае сильные электролиты – гидроксид натрия и ацетат натрия CH_3COONa , а уксусная кислота и вода являются слабыми электролитами. Их обычно записывают в полной сокращенной форме: $Na^+ + OH^- + CH_3COOH = CH_3COO^- + Na^+ + H_2O$ Здесь не претерпевают изменений только катионы натрия. Поэтому сущность сокращенной ионной реакции может быть раскрыта следующим образом: $CH_3COOH + H^+ = CH_3COO^- + H_2O$. Ведут записи в тетрадах анализируя
УУД (познавательные): Для решения учебной задачи учащиеся выполняют логические действия лабораторных работ с соблюдением правил безопасной работы с веществами и лабораторным оборудованием в	

соответствии с предложенным планом или инструкцией: <ul style="list-style-type: none"> • под руководством учителя (1 уровень); • совместно с учителем (2 уровень) • самостоятельно владеют специфическими методами обучения химии (3 уровень) 	
Привлекает учащихся к общим выводам урока.	Прodelав фронтальную лабораторную работу, учащиеся приходят к выводам о том, что ионные реакции протекают: <ul style="list-style-type: none"> а) когда при взаимодействии ионов получаются нерастворимые вещества, б) когда образуются мало диссоциирующие молекулы, в) когда выделяется газообразное вещество, удаляющееся из сферы реакции. Записывают в тетрадях наблюдения, уравнения химических реакций и выводы.
УУД (познавательные): формулируют выводы на основе проведённых опытов: <ul style="list-style-type: none"> • с помощью учителя (1 уровень); • самостоятельно, приводит хотя бы один аргумент (2 уровень); • предлагает аргументированный вывод, выдвигают гипотезы (3 уровень). 	
6. После окончания работы проверяет правильность ее выполнения.	6. Сверяются со слайдом презентации.

Химический эксперимент позволяет ближе ознакомить учащихся не только с самими явлениями, но и с методами химической науки. Таким образом, предметные планируемые образовательные результаты выражаются в освоении методов химической науки: экспериментальных умений, пользоваться химическим языком и т.д.

1. Банников С.В. О типологии уроков в свете требований ФГОС / С.В. Банников, С.Н. Новикова, И.А. Костенчук // Химия в школе. – 2015. – №2. – С. 16 – 22.
2. Куулар Л.Л. Из опыта разработки технологических карт для организации самостоятельной работы студентов / Л.Л. Куулар // Научные тенденции: Педагогика и психология: сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции (Москва, 04 июня 2017 г.). – М.: Изд-во ЦНК МНИФ «Общественная наука», 2017. – Часть I. – С. 31-34.
3. Куулар Л.Л. Технологическая карта как целостная дидактическая средств обучения / Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27415> (дата обращения: 21.02.2018).
4. Ларина Н.П. Технологическая карта урока как проект учебного процесса / Н.П. Ларина // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2016. № 4 (10). С. 190–193.
5. ФГОС среднего (полного) общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 апреля 2012 г. № 413 // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>
6. Шаталов М.А Современный урок химии: дидактические основы и особенности построения / Химия в школе № 2. 2014. С 12-22.

Куулар Л.Л., Куулар С-С.Р., Хомушку Ч.В.

Методические материалы «Именем Д.И. Менделеева названы...» как средство организации внеурочных мероприятий

*Тувинский государственный университет
(Россия, Кызыл)*

doi 10.18411/sciencepublic-04-07-2019-03

idsp sciencepublic-04-07-2019-03

Впервые ФГОС СОО предусматривает обязательную организацию внеурочной деятельности обучающихся, направленной на достижение в первую очередь личностных и метапредметных результатов. Внеурочная деятельность организуется в

формах, отличных от урочной, на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательного процесса [9].

В связи с Международным годом периодической таблицы химических элементов и 185 – летним Юбилеем Д.И. Менделеева для проведения таких масштабных внеклассных мероприятий, как тематические выставки, презентации, классные часы, химические диктанты и олимпиады, нами разработаны методические материалы «Именем Д.И. Менделеева названы...» [1,2, 5-8] (рис. 1).

Рис. 1. Методический материал «Именем Д. И. Менделеева названы ...»

Основными целями являются патриотическое воспитание учащихся путем создания условий для осмысления научного подвига великого русского ученого, популяризация знаний о жизни и деятельности Д.И. Менделеева, развитие познавательной активности, их творческих способностей

Внеклассная работа играет огромную роль в углублении и расширении знаний учащихся по предмету, в подготовке их к практической деятельности. Такая работа коренным образом отличается от уроков как по целям, направлению и характеру, так и по форме и методам проведения, основана на добровольном участии школьников, их естественной любознательности, творческих способностях. За последнее время среди форм внеклассной работы можно выделить химические диктанты, которые повышают интерес учащихся к теоретическим основам, развивают их творческие способности, расширяют кругозор учащихся, определяют направление дальнейшего образования и в значительной степени помогает в выборе будущей профессии. Приведем фрагменты двух химических диктантов с иллюстрациями [3,4].

Таблица 1

Химические диктанты

№	Химический диктант № 1 «Именем Д.И. Менделеева названы...»
1	<p>Город Менделеевск находится в республике</p> <p>а) Бурятия, б) Татарстан в) Тыва г) Якутия</p>

2	Музей-усадьба Д. И. Менделеева находится в село: а) Арымзянское б) <i>Боблово</i> в) Десятниково г) Кимжа
3	Укажите порядковый номер химического элемента Менделевий а) 100 б) <i>101</i> в) 102 г) 103
4	<p>Укажите остров, имеющий вулкан, носящий имя Д. И. Менделеева а) Кизи б) <i>Кунашир</i> в) Парамушир г) Симушир</p>
5	Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева находится в городе: а) Одесса б) <i>Москва</i> в) Санкт-Петербург г) Тобольск
6	Станция метро Менделеевская (г. Москва) была построена 1988 году 31: а) сентября б) октября в) ноября г) <i>декабря</i>
7	Кратер имени Д. И. Менделеева на: а) Венере б) Земле в) Марсе г) <i>Луне</i>
Химический диктант № 2 «Д.И. Менделеев: семья и дети»	
1	<p>У деда по отцовской линии Д.И. Менделеева была фамилия: а) Иванов; б) Менделеев; в) <i>Соколов</i></p>
2	Дмитрий Иванович Менделеев (Митя) родился в 1834 году в: а) Тюмени; б) Москве; в) <i>Тобольске</i>
3	<p>В семье Менделеевых Дмитрий Иванович (Митя) был последним ребёнком а) пятнадцатым; б) шестнадцатым; в) <i>семнадцатым</i>.</p>
4	Д.И. Менделеев закончил с золотой медалью факультет Главного Петербургского университета а) <i>физико-математический</i> ; б) химический; в) биолого-химический.
5	У Д.И. Менделеева было детей: а) четверо; б) пятеро; в) <i>шестеро</i>
6	Известный русский поэт Александр Блок был: а) <i>женат на дочери Д.И. Менделеева</i> ; б) любимым поэтом Д.И. Менделеева; в) учеником Д.И. Менделеева.

Такие диктанты позволяют решить целый ряд учебно-воспитательных задач: обогащают химические знания школьников, пробуждают и поддерживают интерес к химии, выявляют и развивают творческие способности учеников; дают возможность ознакомиться с жизнью и творческой деятельностью известных ученых химиков, а также с достижениями современной химии.

Практическая значимость результатов исследования заключается в создании методических материалов для эффективной организации внеурочной деятельности обучающихся, обеспечивающих достижения личностных и метапредметных результатов обучения в рамках темы школьной программы «Периодический закон и периодическая система Д.И. Менделеева».

1. Беляк Е.Л. Заповедная земля Менделеева / Е.Л. Беляк // Химия в школе. 2009. №1. С. 73-76.
2. Курганский С. М. Вопросы викторины о жизни и деятельности Д. И. Менделеева / С.М. Курганский // Химия в школе. 2007. №2. С.75-80.
3. Куулар Л.Л., Качалова Г.С. Иллюстрации как компонент тестовых заданий / Л.Л. Куулар, Г.С. Качалова // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24693> (дата обращения: 07.06.2016).
4. Куулар Л.Л. Тестовые задания с иллюстрациями как средство оценивания качества результатов обучения и уровня сформированности профессиональных компетенций / Л.Л. Куулар // Вестник ТувГУ. Педагогические науки. Выпуск 4. 2016. С. 173-181.
5. Крюкова Н.С. Малая родина великого ученого / Н.С. Крюкова // Химия в школе. 2008. №9. С. 70-73.
6. Колчалова Л. В., Габрук Н.Г., Глухарева А.С. Тематический вечер “В гостях у Д. И. Менделеева” / Л.В. Колчалова, Н.Г. Габрук, А.С. Глухарева // Химия в школе. 2007. №1. С.75-76.
7. Митряева И.В. Вечер воспоминаний “Менделеевская пятница” / И.В. Митряева // Химия в школе. 2003. №9. С.70-77.
8. Чолак Н.А. .Своя игра по теме «Жизнь и деятельность Д. И. Менделеева» / Н.А. Чолак // Химия в школе 2013 №2 с. 69-73.
9. ФГОС среднего (полного) общего образования утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 апреля 2012 г. № 413 // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.

Овруцкая Г.К., Демичева Л.П.

Волонтеры о волонтерстве: по результатам исследования

*Институт социологии и регионоведения Южного федерального университета
(Россия, Ростов-на-Дону)*

doi 10.18411/sciencepublic-04-07-2019-04

idsp sciencepublic-04-07-2019-04

В настоящее время в г. Ростове-на-Дону реализуется проект АНО по оказанию социальных услуг семье «Безопасные шаги во взрослую жизнь», выигравший конкурс Президентских грантов в 2018-2019 гг. по грантовому направлению «развитие институтов гражданского общества». Соавторами проекта выступают Областной Центр социальной помощи семье и детям, Институт социологии и регионоведения Южного федерального университета (ИСиР ЮФУ) и Ростовский филиал Российской таможенной академии (РТА). Проект направлен на развитие волонтерства и наставничества в области профилактики правонарушений, конфликтогенного поведения и формирование навыков конструктивного поведения у несовершеннолетних в конфликтных ситуациях. Основными профилактическими методами выступают технологии Форум-театра и интерактивные площадки «Дебаты» [2].

Волонтерство для студентов ЮФУ и РТА - это шанс проявить себя в разных видах социального взаимодействия, самореализовать личностный потенциал, получить навыки ответственного лидерства и исполнительской деятельности. Подобное

взаимодействие по принципу «равный – равному» позволяет снимать барьеры восприятия, облегчает восприятие информации, которая в виде бесед и лекций усваивается подростками гораздо сложнее. В проекте принимают участие 10 школ г. Ростова-на-Дону. Начиная с ноября 2018 г., студенты ИСиР и РТА работали со школьниками. В свою очередь, для волонтеров регулярно проводились супервизии сотрудниками проекта (психологами, юристами и конфликтологами), в ходе которых корректировались различные аспекты волонтерско-наставнической работы с детьми и подростками. Также была поставлена задача исследовать отношение, мотивацию, восприятие, представления волонтеров о волонтерской деятельности с целью совершенствования методов подготовки волонтеров в дальнейшем.

Первоначально стояла задача исследовать представления и мотивацию волонтеров проекта «Безопасные шаги во взрослую жизнь» численностью 50 человек. Однако позднее было принято решение увеличить генеральную совокупность до 100 человек и включить в число респондентов волонтеров нескольких общественных организаций г. Ростова-на-Дону. В виду небольшой численности генеральной совокупности, а также ее одномоментной доступности (два волонтерских совместных мероприятия), было проведено сплошное исследование, в ходе которого были опрошены 100 человек, участвовавшие в различных проектах в качестве волонтеров в течение 2018-2019 гг.

Результаты показали, что опрос неожиданно получился гендерно нейтральным, по 50 % респондентов женского и мужского пола. Возрастной показатель варьировался: 10-17 лет - 12,00%; 18-24 года - 62,00%; 25 -34 года - 12,00%; 35 -44 года -2,00%, 45 -54 года -7,00%; 55 – 64 года - 1,00%; 65 – 74 года - 3,00%; 75 лет или старше 1,00% . Как видно, подавляющее число волонтеров принадлежит к возрастной группе 18 – 24 года и это студенты нескольких ВУЗов г. Ростова-на-Дону.

На вопрос об опыте участия в волонтерской работе были получены ответы: менее года 41,00%; 1-3 года - 37,00% , 3-5 лет - 12,00%; более 5 лет 10,00%. Студенческая группа респондентов имеет опыт волонтерской работы – менее года и от 1 до 3-х лет, в зависимости от курса обучения. Никто из студентов не отметил опыт волонтерской деятельности до поступления в ВУЗ.

Результаты следующего вопроса – завершить предложение «Волонтер –это...» позволяют сделать также несколько интересных выводов. Если провести ранжирование полученных определений, то наиболее встречающиеся формулировки – «помощь, помогающий, помогать» - 27 %. Далее «доброволец, добровольная» - 19%; «работа» - 14%; «бесплатная, без оплаты, безвозмездная» - 11%; «доброта, добрый» - 6 %. Здесь прослеживается корреляция между возрастом респондента и пониманием сути волонтерской деятельности: наиболее многочисленная студенческая группа определила волонтерство скорее формально и стереотипно. В то время, как респонденты более старшего возраста более осознанно и личностно, например: «отзывчивость, ищущий себя, серьезный шаг в жизни, состояние души, сознательный и т.д.». Также были получены и определения с негативной окраской «раб, работает за еду» и это опять же респонденты из числа студентов, что может свидетельствовать о несколько поверхностном, искаженном понимании феномена волонтерства, а также о слабой, недостаточной или «эрзац -» мотивации [1] .

Для ответа на следующий вопрос о том, что стало причиной решения стать волонтером, было предложено 14 факторов, каждый из которых надо было оценить, также была предоставлена возможность написать свой вариант ответа. Высшую

степень согласия получили факторы «Желание овладеть новыми навыками и узнать новую информацию» - 78%; «Хочу помогать людям и решать реальные социальные проблемы» - 60%; «Для меня это способ личностного развития и роста» - 47%; «Это помогает завести полезные знакомства, поможет поступить в институт, найти новую работу, путешествовать и т.д.» - 40 %. Скорее согласны, чем не согласны респонденты по следующим факторам: «Надо сделать мир лучше и у меня есть силы для этого» - 62%; «Желание найти новых друзей и знакомых» и «Хотел стать частью веселого и интересного коллектива» - 50%; «Для меня это способ личностного развития и роста» - 47 %.

Совершенно не согласились респонденты со следующими факторами: «Мне рекомендовали это в школе, университете, на моей работе» - 45%; «Было скучно и это стало способом сделать свою жизнь более разнообразной и наполненной» - 34%; «Мне (моим близким или друзьям) когда-то помогли и я тоже захотел сделать что-то настоящее и полезное для других» - 19%.

Полагаем, эти данные говорят о двойственной мотивации респондентов: с одной стороны получить какие-то условные блага (новые навыки и информацию, полезные знакомства), с другой – альтруистичность (помогать, решать проблемы). Также интересен факт отрицания очевидно-эгоистичных мотивов (рекомендовали, от скуки). Анализ общей картины оценивания 14 мотивационных факторов позволяет сделать вывод, что респонденты не кидаются в крайности, а достаточно трезво оценивают и свои возможности, и преимущества волонтерства. Как это назвать – «здоровый эгоизм» или «реалистичный альтруизм» - каждый исследователь решает сам. Однако, отметим стратегическую перспективность такой мотивационной линии, которую можно условно обозначить, как: «развивая себя, помогать другим».

Следующий вопрос - «В каких сферах жизнедеятельности общества, наиболее востребованы волонтеры» - показал, что респонденты максимально оценили такие факторы, как: «Помощь старикам» - 96, 94%, «Помощь нуждающимся категориям (бездомные, поиск пропавших и т.д.)» - 96 %, «Помощь детям и подросткам» - 76% и «Работа с молодежью» - 60 %. Востребованы постольку – поскольку: «Образование» - 64%, «Медицина» - 50%, «Политика» - 40%. Интересно, что абсолютно не востребованы волонтеры, по мнению респондентов, также в политической сфере – 43%. Такая двойственная оценка может говорить о том, что большая часть респондентов не имеет пока опыта политического участия в какой либо форме. Кроме этого, респонденты добавили самостоятельно еще одно востребованное направление волонтерской деятельности – уход за животными.

Последний вопрос «Что мешает развитию волонтерского движения в Вашем городе и регионе» преподнес несколько интересных фактов. Во-первых, максимальную оценку получили такие «мешающие» факторы, как «Мало интересных проектов, где можно по-настоящему реализовать себя» - 66%, «Отсутствие достаточного интереса к волонтерскому движению со стороны молодежи» - 56%, «Плохое продвижение проектов в СМИ и Интернете» - 50 %. Фактор «Недостаточное финансирование» - был оценен, как мешающий - 49 % и одновременно, как не оказывающий существенного влияния - 33 %. Наконец, последний фактор - «Недостаточная поддержка со стороны официальных структур» был оценен, как мешающий - 35%, не оказывающий существенного влияния – 41% и, одновременно, как не мешающий 24 %. Анализ ответов на этот вопрос, позволяет сделать следующие выводы: -волонтерство воспринимается респондентами, как сфера деятельности, не зависящая, по крайней

мере, напрямую, от государства; -проблемы волонтерства – это проблемы каждой конкретной личности, т.е. недостаточная личностная мотивация, а также представление о том, что для реализации своего потенциала необходимы какие-то особые условия в виде, например, «по-настоящему интересных творческих проектов».

В заключение отметим, что, с одной стороны, волонтерский опыт проекта вызвал широкий резонанс среди педагогического сообщества г. Ростова-на-Дону. С другой, что особенно ценно, участие в волонтерском движении выполняет особую роль в формировании профессиональных компетенций студентов, повышении их профессиональной деловой культуры.

*Статья подготовлена в рамках реализации проекта № 18-1-002117
«Безопасные шаги во взрослую жизнь», победителя конкурса
Президентских грантов 2018 г.*

1. Киселева Татьяна Геннадьевна Мотивация и эрзац-мотивация волонтерской деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-i-erzats-motivatsiya-volonterskoj-deyatelnosti> (дата обращения: 14.05.2019).
2. Овруцкая Г.К. Интерактивные методы профилактики подростковой преступности // Новые направления и концепции в современной науке. Педагогические науки. Сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции (25 марта 2019 года, г. Смоленск) / МНИЦ «Наукосфера». Смоленск, 2019. с. 7-9.

Тазетдинова Е.Н.

Разработка и реализация педагогической модели формирования гражданской идентичности обучающихся колледжа

*ГАПОУ «Иркутский колледж экономики, сервиса и туризма»
(Россия, Иркутск)*

*doi 10.18411/sciencepublic-04-07-2019-05
idsp sciencepublic-04-07-2019-05*

В последние годы в России образовательный процесс осуществляется в явных противоречиях. С одной стороны, подготовка кадров осуществляется с идеологией открытого общества, такая позиция не порождает качеств гражданина, а с другой стороны, есть потребность в укоренении идей, способствующих объединению российского общества. Конкурентная профессиональная среда обязывает повысить требования не только к специальной подготовке выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования, но и к уровню их общего развития, направленного на формирование гражданской идентичности.

Без формирования гражданской идентичности гражданское общество появиться не может[5]. Системе образования в вопросе формирования гражданской идентичности отводится особая роль.

Профессионализм кадрового состава является одним из решающих факторов повышения эффективности профессиональной деятельности. Не случайно Президентом Российской Федерации предлагается разработать научно обоснованные мероприятия, направленные на формирование высококвалифицированного и ответственного кадрового состава, способного по своим профессиональным, личным, деловым и морально-психологическим качествам эффективно выполнять возложенные задачи[2].

В требованиях к результатам освоения профессиональной образовательной программы, сказано, что выпускник, должен обладать общими и профессиональными компетенциями. Компетенции успешнее формируются, если обучающиеся обладают

профессионально значимыми качествами личности [3]. Более того, Федеральные законы и Правительственные акты, регламентирующие профессиональную деятельность специалистов, устанавливают повышенные гражданские качества к личному составу, исполняющему волю государства. Выполнение этих требований обуславливает необходимость создания современной системы формирования гражданской идентичности обучающихся. Исходя из этого, актуальным является понимание всеми участниками образовательного процесса сущности содержания критериев и уровней сформированности гражданской идентичности относительно конкретной области профессиональной деятельности.

Проектируя педагогическую модель формирования гражданской идентичности будущего специалиста, категория профессиональной компетентности была рассмотрена с позиции личностного развития и образовательного результата.

Анализ нормативных актов и научной литературы позволил нам конкретизировать понятие «гражданская идентичность» как профессионально значимое качество личности будущего специалиста, выражающееся в наличии знаний прав и обязанностей граждан и их соблюдение, позволяющее эффективно владеть навыками гражданского поведения; отражающее его ценности и активную гражданскую позицию, приобретенное в процессе профессиональной подготовки. Для оценки сформированности гражданской идентичности обучающихся нами предложены следующие компоненты: *когнитивный* (знание личности о гражданских правах и обязанностях, формирующее правомерное поведение), *ценностно-смысловой* (признание и соблюдение прав и свобод человека и гражданина, толерантность, веротерпимость, уважение правовых основ государства); *деятельностный* (способность и желание гражданина проявлять активную гражданскую позицию); *оценочный* (осуществление самоанализа, самооценки); [4. с. 141-142].

В ГАПОУ «Иркутский колледж экономики, сервиса и туризма», на базе которого ведется работа над научно-исследовательской темой «Формирование гражданской идентичности обучающихся колледжа» проводился педагогический эксперимент. В состав экспериментальной и контрольной групп вошли обучающиеся по специальности «Право и организация социального обеспечения», близкие по всем выделенным признакам, стартовым условиям и результатам учебно-воспитательного процесса.

Проверка результативности разработанной педагогической модели и педагогических условий ее реализации осуществлялась в течение 2011-2018 г.г.

Формирующий этап эксперимента начинался с создания педагогических условий. *Первое педагогическое условие:* научно-методическое наполнение учебного материала содержанием гражданской направленности. Ведущая роль в формировании когнитивного компонента гражданской идентичности отводится дисциплинам профессионального учебного цикла. В ходе эксперимента разработаны: рабочие программы общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей с ориентацией на формирование гражданской идентичности; фонды оценочных средств по общепрофессиональным дисциплинам и профессиональным модулям.

Второе педагогическое условие: проведение профориентационной работы, формирующей ценностно-смысловой компонент гражданской идентичности. В ходе эксперимента разработаны: программа профессиональных проб; программа дополнительного профессионального образования, предусматривающая стажировку на рабочих местах. При организации профориентационной работы применялись ресурсы участников сетевого взаимодействия, которыми являются: ГУФСИН России по Иркутской области, ГУМВД России по Иркутской области, Агентство по обеспечению деятельности мировых судей г. Иркутска.

Третье педагогическое условие: активное включение в волонтерскую деятельность направлено на формирование деятельностного компонента. На базе

колледжа создан волонтерский отряд «Спасательный круг», практическая значимость которого заключается в проведении мероприятий, формирующих правомерное поведение среди студенческого сообщества.

На протяжении всего периода реализации педагогических условий формирования гражданской идентичности обучающихся, диагностировался оценочный компонент гражданской идентичности. Применяя Опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» осуществлялась диагностика механизмов психологической защиты обучающихся, выявляя как ведущие, основные механизмы, так и оценивая степень напряженности каждого. Диагностика проводилась совместно с психологами колледжа и группы психологической защиты ГУФСИН России по Иркутской области. Диагностика проводилась 2 раза в семестр в течение периода обучения. На основе индивидуальных психологических особенностей личности обучающегося психологической службой проводились мероприятия с использованием индивидуальных и групповых форм работы: психологические тренинги, лекции, беседы и иные формы пропаганды психологических знаний.

Обработка результатов эксперимента осуществлялась с помощью t - критерия Стьюдента. Экспериментальным путем проверена результативность предложенных педагогических условий формирования гражданской идентичности обучающихся. Сравнительный анализ контрольной и экспериментальной групп показывает, что когнитивный компонент гражданской идентичности у обучающихся контрольной группы не достигает того же уровня, как у обучающихся экспериментальной группы. При проведении статистического анализа доказана гипотеза о различии данных контрольной группы и экспериментальной группы при $t_{\text{эмп}} = 2.8$. Полученное эмпирическое значение t (2.8) находится в зоне значимости. Значения ценностно-смыслового компонента у обучающихся контрольной и экспериментальной группы на завершающем этапе эксперимента находятся в зоне значимости при $t_{\text{эмп}} = 2.7$. У обучающихся стали более осмысленными представления о специфике гражданских прав и обязанностей. Более глубоким стало понимание функций гражданского общества. Применяемые психологические диагностики подтверждают сравнительную разницу уровней сформированности когнитивного, ценностно-смыслового, деятельностного компонентов гражданской идентичности между экспериментальной и контрольной группами. Диагностика оценочного критерия показала преобладающим в ЭГ и КГ конструктивного способа психологической защиты.

Итак, гражданская идентичность обучающихся не возникает, она формируется результате длительной, целенаправленной и специально организованной деятельности. Итоги экспериментальной работы по формированию гражданской идентичности показывают положительные результаты, через единство и взаимосвязь структурных и функциональных компонентов образовательной среды позволяющих повысить у обучающихся, мотивацию к профессиональному саморазвитию.

1. Иванова, Н.Л. Гражданская идентичность как социальный капитал [Электронный ресурс] URL: <http://uisrussia.msu> (дата обращения 21.01.2018).
2. Официальный сайт Президента России. [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru> (дата обращения 11.10.2018)
3. Приказ Минобрнауки России от 12.05.2014 N 508 (ред. от 14.09.2016) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения».
4. Тимошенко А. И., Тазетдинова Е.Н. Понятие гражданской идентичности и приемы ее формирования в средних профессиональных образовательных учреждениях //Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. №3 (23). С. 140-144.
5. Указ Президента РФ от 19.12.2012 N 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»// «Собрание законодательства РФ», 24.12.2012, N 52, ст. 7477.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ

Адамский Н.А., Лёшин О.Г.

Исследование влияния роста-весового показателя молодых людей 18-20 лет на их уровень самооценки

Филиал ФГБОУ ВО «НИУ «МЭИ» в г. Смоленск
(Россия, Смоленск)

doi 10.18411/sciencepublic-04-07-2019-06

idsp sciencepublic-04-07-2019-06

Что входит в понятие конституции человеческого организма? В обиходе под этим часто понимают телосложение, особенности которого легко определить визуально. Будучи одной из сторон конституции, оно служит ее внешним и самым заметным проявлением.

Конституция определяет сходство и различие людей между собой, и разные ее стороны сочетаются вовсе не случайно. Так, расовые и этнические особенности сильно связаны со средой обитания и способом жизни народностей, многие поколения которых на протяжении сотен тысяч лет жили изолированно в одной и той же местности, причем генетические связи, то есть браки между отдельными, даже соседними этническими группами, были практически исключены. В современном мире перемешивание наций и рас происходит все нарастающими темпами. Возможно, через несколько столетий эти различия будут стерты. Но сегодня достаточно легко по внешнему виду определить принадлежность человека к той или иной этнической группе. Так, представители монголоидной расы обычно невысокого роста имеют плотное телосложение; среди европеоидов чаще встречаются высокие и более стройные, а вот среди африканцев, несмотря на сходный темный цвет кожи и густые курчавые волосы, есть народы с совершенно разным телосложением.

В раннем возрасте, как и в старости, определить конституцию труднее: она либо еще не проявилась со всей отчетливостью, либо уже искажена действием накопившихся болезней и привычного образа жизни. Согласно данным посемейных исследований, рост человека и некоторые продольные размеры тела (например, длина конечностей, бедра или предплечья) находятся под более выраженным генетическим контролем по сравнению с поперечными и охватными размерами, а также жировой тканью. Показано, что количество жировых клеток в организме человека предопределено генетически и неизменно от рождения до старости, а избыточное или недостаточное жиросложение определяется не увеличением или уменьшением числа этих клеток, а степенью их наполнения жиром.

Главным образом наследственность определяет и количество в организме костной и мышечной ткани. Тем не менее, люди с одинаковыми наследственными (генетическими) задатками могут обладать различными свойствами в зависимости от образа их жизни. Специальные упражнения и правильно организованное питание способны помочь человеку даже вырасти, то есть удлинить свои кости, иногда – вопреки наследственным задаткам.

Цель исследования – выявить влияние роста-весового показателя студентов ФГБОУ ВО «НИУ «МЭИ» в г. Смоленске (далее – СФ МЭИ).

Объект исследования – студенты 2015, 2016 годов поступления.

Предмет исследования – самооценка.

В исследовании принимали участие студенты 2015, 2016 годов поступления (20 человек). В работе рассмотрены результаты исследования влияния роста-весового показателя студентов на их самооценку. В ходе исследования студенты разделились на шесть групп:

1. Студенты у которых «Нормальная масса тела»;
2. Студенты у которых «Нехватка массы тела»;
3. Студенты у которых «Ожирение I степени»;
4. Студенты у которых «Ожирение II степени»;
5. Студенты у которых «Ожирение III степени»;
6. Студенты у которых «Патологическое ожирение»;

В ходе дальнейшего проведения исследования студенты разделились еще на три группы:

1. Студенты у которых «Низкий уровень самооценки»;
2. Студенты у которых «Средний уровень самооценки»;
3. Студенты у которых «Высокий уровень самооценки»;

Исследования влияния роста-весового показателя на уровень самооценки 2017/18 учебного года. Было проведено 2 осмотра: 1-й В осеннем семестре 2017/18 учебного года; 2-й В весеннем семестре 2018/19 учебного года. Со студентами было проведено тестирование и измерены их анатомические и физические показатели. Наблюдения за влиянием роста-весового показателя проводились в каждом из 2 семестров.

Были собраны, обработаны и проанализированы данные 20 человек. Был рассчитан индекс массы тела для каждого исследуемого студента, для того чтобы определить есть ли проблемы с массой тела у того или иного студента. Исследование показало что: у 15.9% нехватка массы тела, 29.5% нормальная масса тела, 22.7% ожирение I степени, 18,1% ожирение II степени, 11,6% ожирение III степени, 2,2% патологическое ожирение. Преобладают люди с нормальной массы тела, однако, студентов с I степенью ожирения тоже большое количество. Для наглядности полученных статистических данных была составлена диаграмма, представленная на рисунке 1. Выделим 3 рабочие группы: группа с нехваткой массы тела, группа с нормальной массой тела, группа с ожирением.

Рисунок 1 – Результат анализа собранных данных анализа роста-весового показателя

Следующим шагом в исследовании было определение уровня самооценки по методике С.В.Ковалева. В данной методике представлено 34 вопроса, ответом на каждый являются баллы от 0 до 4, исходя из полученных данных происходит сравнение с результатами в таблице, тем самым определяется уровень самооценки студента. Был рассчитан уровень самооценки среди исследуемых студентов. Большинство студентов имеет средний уровень самооценки. Исследование показало, что 20% исследуемых имеют низкий уровень самооценки, также 20% имеют высокий уровень самооценки и 60% имеют средний уровень самооценки. Исходя из роста-весовых показателей студентов, можно сделать вывод что избыточная масса тела негативно влияет на уровень самооценки, т.к у 4 из 5 студентов с низким уровнем самооценки избыточная масса тела. Обратная же ситуация со студентами у которых уровень самооценки высокий, их ИМТ находится в норме. Предметно ориентированная диаграмма психологического исследования среди студентов представлена на рисунке 2.

Рисунок 2 – Результат анализа собранных данных анализа уровня самооценки студентов

Для получения наиболее наглядных результатов составим дополнительно 3 графика. Рассмотрим уровень самооценки отдельно в каждой из категорий индекса массы тела, таких как: нехватка массы тела, нормальная масса тела, ожирение.

Рисунок 3 – Результат анализа собранных данных анализа уровня самооценки студентов для категории: нехватка массы тела

Рисунок 4 – Результат анализа собранных данных анализа уровня самооценки студентов для категории: нормальная масса тела

Рисунок 5 – Результат анализа собранных данных анализа уровня самооценки студентов для категории: ожирение

Проведя анализ собранных данных и полученных из них диаграмм можно сделать вывод, что влияние избыточной массы тела на самооценку студентов ощутимо. Так в группе ожирение преобладающий процент студентов с низкой самооценкой, в отличие от группы с нормальной массой тела, там преобладает высокий уровень самооценки. Людям с избытком веса гораздо сложнее адаптироваться в коллективе у них огромное количество комплексов и страхов касательно своей внешности, как следствие стресс и более плохое усвоение учебного материала. В опрошенных группах студенты с избыточной массой тела и с ее нехваткой менее комфортно чувствуют себя в коллективе.

Крылова С.Г.**Изучение эффекта несоответствия зрительной и тактильной информации при восприятии дошкольниками объектов на цифровых устройствах с сенсорным экраном***ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
(Россия, Екатеринбург)**doi 10.18411/sciencepublic-04-07-2019-07**idspublic-04-07-2019-07***Abstract**

Cognitive development of children is currently carried out under conditions of simultaneous interaction with real and virtual environments due to the increasing availability of digital touch screen devices. It is noted that actions with objects underlie the cognitive development of children (Piaget J., 1955). The features of actions with virtual objects presented on the touch screen devices compared with actions with real objects are considered: the absence of “direct hand intervention” (Novosyolova S.L., Petku G.P., 1997), breaking of the “hand-eye” unity when performing perceptual actions in computer games (Obukhova L.F., Tkachenko S.B., 2008). The conclusions about the impact of this feature on the child's mental development are given: on the one hand, the development of abstract thinking and reflection, the ability to predict the result, the strengthening of the project qualities of thinking, on the other hand - the difficulty of identification with the game character (Smirnova E.O., Radeva R.E., 2000). The results of psychological and neurophysiological studies of differences in the perception of the real and virtual environments are considered: the predominance of visual stimulation compared to multimodality of perception in the real environment (Bülthoff, H. & Veen, H.J., 2000; Bülthoff, H. & Campos, J. et al., 2008), activation of different areas of the brain in the perception of virtual and real objects (Perani, D., Fazio, F. et al., 2001; Moser A., Zimmermann L., Dickerson K. et al., 2015) differences in information processing and learning outcomes, “transfer deficit”(Moser A., Zimmermann L., Dickerson K. et al., 2015). The conclusion is made about the need for an experimental study of the effect of discrepancies in visual and tactile information in the context of the broader problem - the simultaneous cognition by children two types of reality (virtual and physical), differing in their characteristics and ways of interacting with them.

Современные дети знакомятся с цифровыми устройствами, начиная с раннего возраста. Тенденция к уменьшению возраста пользователей поддерживается разработкой новых технологий, облегчающих самостоятельное использование детьми таких устройств. Как отмечают исследователи [11], благодаря технологии «тачскрин» наблюдается «взрывной рост» количества пользователей айпадов и смартфонов раннего и дошкольного возраста не только в развитых европейских странах, но и в мире в целом. Согласно данным, представленным в 2014 году исследовательской сетью EU Kids Online [11] в европейских странах от 20 до 50% детей в возрасте 3-4 года используют сенсорные экранные устройства. Если подразумевать под использованием также просмотр видеоизображений на таких устройствах, то можно говорить о снижении возраста пользователей в сторону еще большего уменьшения (вплоть до нескольких месяцев после рождения). Расширению числа пользователей раннего и дошкольного возраста способствует также разработка новых приложений для детей, многие из которых анонсируются как направленные на развитие ребенка. Инновационное оборудование, включающее интерактивные доски, столы, мультимедийные детские студии и планшеты, становится частью предметно-развивающей среды дошкольных учреждений [1].

Неоспоримым преимуществом таких устройств являются практически неограниченные возможности в моделировании как различных объектов реального мира, так и воображаемых (несуществующих) объектов, что делает их привлекательными для решения задач психического развития ребенка. Наряду с этим исследователи обращают внимание на специфику взаимодействия как с самими электронными устройствами, так и с объектами создаваемой с помощью этих устройств виртуальной среды. Появление понятия «цифровые аборигены» (Digital Natives) [14] отражает идею о том, что следствием этой специфики являются особые психологические характеристики людей, для которых цифровые устройства являются частью их повседневной жизни, начиная с рождения: например, способы мышления и процессы обработки информации [14]. С точки зрения психологии развития вопрос о влиянии цифровой среды является особенно актуальным для детей раннего возраста, поскольку степень влияния средовых факторов на психику является максимальной в первые годы жизни. При решении этого вопроса необходимо конкретизировать его содержание, выделив в качестве объекта исследования те психические процессы, которые являются наиболее важными в этот возрастной период. Согласно взглядам Ж. Пиаже «познание на всех генетических уровнях есть продукт реальных действий, совершаемых субъектом с объектами» [3, с. 145]. Важная роль действий и восприятия в первые два года жизни отражена в названии соответствующей этому возрасту стадии развития интеллекта в генетической эпистемологии Ж. Пиаже – стадии сенсомоторного интеллекта.

Объектом нашего исследования являются действия, осуществляемые ребенком с виртуальными объектами, представленными на экранах сенсорных устройств, и их отличие от действий, осуществляемых с реальными объектами. Действия с виртуальными объектами представляют для нас интерес как инструмент познания виртуального мира, обладающего специфическими характеристиками по сравнению с реальным миром, что определяет предмет нашего исследования. Наиболее очевидной особенностью действий, которые осуществляет ребенок с объектами в виртуальной среде любого игрового мобильного приложения, является их однотипность или универсальность. Действительно, при взаимодействии с объектами реального мира существует конгруэнтность между телесными характеристиками субъекта, осуществляющего действие, и физическими характеристиками исследуемых объектов. Так, когда мы берем в руки какой-либо предмет, наши пальцы и ладонь принимают *форму* этого предмета; напряжение мышц возрастает при увеличении *массы* удерживаемого предмета или его *плотности* и *упругости* (при сдавливании); ребенку требуется больше мышечных усилий для приближения к более *удаленному* объекту. Информация о свойствах реальных объектов, полученная с помощью действий, либо сочетается со зрительной информацией (если мы говорим, например, о таких свойствах, как форма или протяженность) либо может быть получена только в результате действий (тяжесть, упругость, плотность).

При использовании технологии «тачскрин» действия пользователей с объектами, представленными на экране сенсорных устройств, обычно ограничиваются движениями одного (указательного/большого) или двух одновременно (указательного и большого) пальцев ведущей руки (скольжение по прямой, надавливание). Эти действия являются однотипными для виртуальных объектов любой формы и размера, что представляется вполне логичным, учитывая отсутствие у виртуальных объектов тех свойств, которые требуют тактильного контакта с ними. Следовательно, говоря о познании виртуального мира, можно говорить либо о недостатке тактильной информации и преобладании зрительной информации, либо о несоответствии тактильной информации зрительной информации.

Особенности «действия» с компьютером, проявляющиеся в оторванности способа действия от практического поля деятельности, уже давно были отмечены

разработчиками развивающих компьютерных программ для детей [2]. При этом разные авторы расходятся в оценке влияния этой особенности на психическое развитие ребенка. Согласно одной точке зрения «отсутствие «прямого вмешательства рук» и необходимость каждый раз представлять, что и как надо сделать, ведет к развитию абстрактного мышления и рефлексии, возможности прогнозировать результат, усиливает проектные качества мышления» [2]. Согласно другой точке зрения, при моделировании на компьютере сюжетно-ролевой игры, невозможность непосредственного манипулирования игровыми персонажами, представленными в виде анимированных изображений на экране компьютера, затрудняет идентификацию с игровым образом, что является одним из факторов принятия роли в игре [5, с. 343]. Некоторые исследователи также указывают на очевидные формы неполноты виртуальной среды, одной из которых является отсутствие стимуляции определенных чувств (обычно в виртуальной реальности используются только визуальные симуляции) [7] и на мультимодальность, как сущностную характеристику восприятия в реальной среде по сравнению с виртуальной средой [8]. Мультимодальная интеграция визуальной информации и локомоторных сигналов рассматривается при изучении проблем, связанных с восприятием собственного движения, и связи между восприятием и движением в реальных и виртуальных средах [8; 9].

В целом, можно говорить о том, что проблема несоответствия характеристик реальной и виртуальной сред носит междисциплинарный характер, находясь на стыке психологии, нейрофизиологии и философии. При изучении различий в восприятии виртуальной и реальной среды было выявлено, что наблюдения за действиями, совершаемыми в трехмерной реальности, активируют области мозга, связанные с визуально-пространственной информацией, поддерживающие репрезентации действия. А действия, выполняемые в виртуальной реальности (вне зависимости от степени ее реалистичности) и на экране телевизора, производили активацию преимущественно в боковой или медиальной затылочных областях, поддерживающих восприятие объекта, но не репрезентацию действий [13]. У 5-6 летних детей, которые обучались игре по совпадению карточек в двух условиях: живую и посредством наблюдения на ТВ экране, активировались различные области головного мозга [12].

Несмотря на то, что благодаря развитию технологий увеличивается перцептивный реализм и степень физической включенности, что должно было бы приводить к уменьшению различий между виртуальным и реальным окружением, результаты исследований с младенцами и взрослыми говорят о том, что различия в обработке информации и результатах обучения, осуществляемых в реальной и виртуальной средах, продолжают существовать. Например, маленькие дети демонстрируют более низкие результаты обучения при использовании экранных и медиаустройств по сравнению с живыми взаимодействиями (так называемый “дефицит переноса”) [12]. Полученные результаты позволяют исследователям делать вывод о том, что виртуальные (видео) социальные взаимодействия дают другие сигналы, которые значительно отличаются от сигналов, получаемых во время живых взаимодействий, и, как оказалось, в некоторой степени опосредуют поведенческие результаты обучения [10].

Исследователи, использующие смоделированные виртуальные 3D-среды для исследования сложных форм восприятия (в условиях навигации по незнакомой местности или распознавания объектов) указывают на индивидуальные различия в восприятии несоответствия в характеристиках реальной и виртуальной сред: у одних участников восприятие виртуального окружения приводит к изменению физиологических параметров, а другие комментируют виртуальные артефакты, которые мешают им чувствовать себя погруженными. Это ставит ряд исследовательских вопросов: происходит ли восприятие обоих миров параллельно или участники могут мысленно переключаться из одного мира в другой и обратно;

насколько восприятие и поведение участников связано с каждым из миров; что происходит, когда миры предоставляют противоречивую информацию [7].

Эффект несоответствия зрительного и тактильного восприятия при взаимодействии с виртуальными объектами был обозначен в отечественной психологии как нарушение единства “рука-глаз” при осуществлении перцептивных действий в компьютерных играх [4]. В диссертационном исследовании Ткаченко С.Б. [6] было проведено эмпирическое исследование особенностей перцептивных действий у детей 5-7 лет в условиях мира образно-знаковых систем, моделируемого в компьютерных играх, в сравнении с условиями предметного мира. Однако эффект несоответствия зрительного и тактильного восприятия не был исследован в качестве самостоятельного явления. На наш взгляд, изучение этого эффекта представляет интерес в контексте решения более широкой проблемы - познания современными детьми одновременно двух видов реальности, различающихся своими характеристиками и способами взаимодействия с ними.

1. Афонина Н.Ю. Цифровые технологии в ДОО. Условия внедрения интерактивных средств // EdGuru.Ru Образовательное сообщество SMART URL: <http://edguru.ru/blog/doshkolka/210.html> (дата обращения: 30.06.2019).
2. Новосёлова С.Л., Петку Г.П. Компьютерный мир дошкольника. — М.: Новая школа, 1997. - 128 с.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995. - 360 с.
4. Обухова Л.Ф., Ткаченко С.Б. Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий // Психологическая наука и образование. - 2008. - №3. - С. 49-61.
5. Смирнова Е.О., Раева Р.Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Под редакцией В.С. Собкина. - М.: Федеральное государственное научное учреждение "Институт социологии образования" Российской академии образования (Москва), 2000. - С. 330-369.
6. Ткаченко С.Б. Особенности перцептивных действий у детей 5-7 лет в условиях дидактических и компьютерных игр: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Ткаченко Софья Болеславовна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. - Москва, 2010. - 145 с.: ил.
7. Bülthoff, H. & Veen, H-J. (2000). Vision and Action in Virtual Environments: Modern Psychophysics in Spatial Cognition Research. 10.1007/978-0-387-21591-4_12.
8. Bülthoff, H. & Campos, J. & Meilinger, T. & Freksa, C. & Newcombe, N. & Gärdenfors, P & Wölfl, S. (2008) Virtual Reality as a Valuable Research Tool for Investigating Different Aspects of Spatial Cognition. Spatial Cognition VI: Learning, Reasoning, and Talking about Space, 1-3.
9. Campos, J. & Butler, J. & Mohler, B. & Bülthoff, H. (2007). The contributions of visual flow and locomotor cues to walked distance estimation in a virtual environment // Conference: Proceedings of the 4th Symposium on Applied Perception in Graphics and Visualization, APGV 2007, Tübingen, Germany, July 25-27, 2007.
10. Dickerson, K., Gerhardstein, P., & Moser, A. (2017). The role of the human mirror neuron system in supporting communication in a digital world. *Frontiers in Psychology*, 8, Article ID 698.
11. Holloway D., Green L., Livingstone S. Дети используют новые технологии почти с рождения – как к этому относиться? // Дети в информационном обществе. - март-июнь 2014. - № 17. - С. 24 – 33.
12. Moser A., Zimmermann L., Dickerson K. et al. They can interact, but can they learn? Toddlers' transfer learning from touchscreens and television // *Journal of Experimental child psychology*. - 2015. – V. 137. - pp. 137-155.
13. Perani, D., Fazio, F., Borghese, N., Tettamanti, M., Ferrari, S., Decety, J., et al. (2001). Different brain correlates for watching real and virtual hand actions. *Neuroimage* 14, 749-758. doi: 10.1006/nimg.2001.0872
14. Prensky, Marc. «Digital Natives, Digital Immigrants». On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001) <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky -Digital Natives,Digital Immigrants - Part1.pdf>

Резниченко М.А., Мужиль Д.А.

Особенности отношения к учителю младших школьников

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»
(Россия, Белгород)

doi 10.18411/sciencepublic-04-07-2019-08

idsp sciencepublic-04-07-2019-08

Аннотация

В статье показаны содержательные основания и различия в отношении к основному учителю, учителю физкультуры и музыки в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: младшие школьники, отношение к учителю.

Отношение «ученик-учитель» выступает для ребенка отношением «ребенок-общество» и начинает определять отношения ребенка с родителями и отношения с другими детьми. Взаимоотношения учителя и ученика в современной школе рассматриваются как субъект-субъектные отношения (В.В. Горшкова, Л.Н. Куликова, Н.Ф. Радионова и др.), в которых формируется учебная деятельность и мотивация учения.

Динамичность образовательного пространства и меняющиеся реалии психического развития детей требуют изучения новой картины отношения к учителю младшего школьника.

Целью исследования стало выявление особенностей отношения к учителю у младших школьников.

Методики исследования: Опросник «Отношение к учителю» А.Е. Рябова [3].

Выборка и база исследования: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 41» г. Белгорода. Объем выборки составил 84 учащихся, среди которых 29 учеников 3 класса и 55 учеников 4 класса.

Обратимся к анализу эмпирических данных по изучению отношения к учителю младших школьников. В ходе исследования мы получили оценки учащихся следующих педагогов: классного руководителя (математика, русский язык, литературное чтение, окружающий мир), учителя музыки и учителя физической культуры. Данные исследования отражены в таблице 1.

Обратим внимание на 6-е, 8-е и 13-е суждения, как наиболее важные для младших школьников, а также на наименее важные утверждения - 5-е, 7. Полученные результаты свидетельствуют, что особое значение для школьника имеет доверие к учителю, удовольствие от работы с ним. Эта тенденция отмечается у всех оцениваемых педагогов, что указывает на высокий уровень доверия к учителю на этапе окончания начальной школы.

Таблица 1

Отношение младших школьников к разным учителям (max=10)

№	Характеристики учителя	Классный руководитель	Учитель музыки	Учитель физической культуры
1	Учитель умеет точно предсказать мои успехи в предмете, который он преподаёт	6,3	6,2	6,1
2	Учитель - справедливый человек	5,2	4,6	4
3	Учитель умело готовит меня к контрольным, экзаменам (или другим проверочным работам)	5,7	5,7	5,7
4	Слово учителя для меня закон	5,4	4,2	3
5	Учитель тщательно планирует работу со мной	4	4,1	4
6	Я вполне доволен учителем	5,4	4,1	3
7	Учитель всегда может дать разумный ответ (в том	3,1	3,3	2,9

	предмете, который преподаст)			
8	Я полностью доверяю учителю	6,8	6,3	6,5
9	Оценка учителя очень для меня важна	6,1	5,1	6,2
10	Работать с учителем - одно удовольствие	6,3	5,1	4
11	Учитель внимательно выслушивает мое мнение	5,9	4,6	3,3
12	Я не сомневаюсь в правильности и необходимости методов и средств, которые учитель применяет на уроке	5,2	4,4	4,3
13	Работать с учителем - одно удовольствие	7	5,4	3,7
14	Учитель хорошо знает мои сильные и слабые стороны	6,6	6,6	7,3
15	Я хотел бы стать похожим на учителя (своими человеческими качествами)	6,3	5,9	5,4
ВСЕГО		6	5,8	4,9

Были получены высокие оценки утверждения «Учитель знает мои индивидуальные особенности». Низкий общий балл в оценивании учителя физической культуры, мы связываем с распространённой спецификой уроков физической культуры: конкурентную среду, обилие соревнований, распределение очков между командами.

Отмечаем также тенденцию к высокому оцениванию показателя «Учитель умеет точно предсказать мои успехи в предмете, который он преподаст». Ученик в наибольшей степени интересуется, как учитель оценивает и прогнозирует деятельность учащегося, что указывает на то, что младшие школьники ожидают получения внешней оценки своей деятельности от учителя. Но в оценивании утверждения «Учитель всегда может дать разумный ответ (в том предмете, который преподаст)» - низкие баллы, что может указывать на способность младших школьников дифференцировать личностные и профессиональные характеристики учителя и давать им оценку.

Таким образом было выявлено, что в отношении младших школьников к учителю доминирует оценка личностных качеств и характера взаимодействия, и преобладает личностная и эмоциональная составляющая в большей степени, чем отношение к профессиональным качествам.

Далее обратимся к сравнительному анализу отношения младших школьников к разным учителям. Были обнаружены статистические различия в оценке классного руководителя и учителя физической культуры в следующих характеристиках: «Учитель - справедливый человек» ($r = 0,741$, при $p < 0,05$), «Слово учителя для меня закон» ($r = 0,622$, при $p < 0,05$), «Учитель внимательно выслушивает мое мнение» ($r = 0,738$, при $p < 0,05$), «Работать с учителем - одно удовольствие» ($r = 0,487$, при $p < 0,05$). Получается, что младшие школьники в большей степени оценивают справедливость и умение выслушивать мнение учащихся у своего основного учителя, чем учителя физкультуры. А также в отношении классного руководителя выше уровень субъективной удовлетворенности взаимодействием с учителем и оценивание важности его слов («Слово учителя для меня закон»). Но в целом, у младших школьников складываются эмоционально близкие отношения и с другими учителями.

Такое распределение оценок в отношении основного учителя и учителя физической культуры можно объяснить распространённой спецификой уроков физической культуры: конкурентную среду, обилие соревнований, распределение очков между командами. Эту ситуацию младшие школьники переживают как несправедливость и неумение выслушивать мнение учителя физкультуры. А показатель важности слов педагога может указывать на низкую дисциплину на уроках физкультуры и более высокую дисциплинированность учеников на уроках с классным руководителем. Вся вышеописанная специфика уроков физической культуры соотносится с более низкой субъективной удовлетворенностью учащимися работой с учителем физической культуры, чем с основным учителем.

Таким образом мы видим необходимость более подробного изучения аспекта различий в оценивании классного руководителя и учителей других предметов у младших школьников с различными показателями мотивации учения.

С точки зрения перспективы исследования данная проблема в силу непрекращающихся изменений образовательной среды и её важности требует дальнейшего изучения. Дальнейшая разработка проблемы предполагает исследование развития отношения учащихся к учителям при переходе детей в среднюю школу, а также выявление ее специфики в различных типах средних школ.

1. Матюхина, М.В. Психология младшего школьника / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, К.Т. Патрина.- М.: Просвещение, 1976.- 206 с.
2. Рябов, А.Е., Леонова Р.Н. Этика педагогического общения учителя и психолого-педагогический статус ученика начальной школы [Текст] / А.Е. Рябов, Р.Н. Леонова // Начальная школа. – 2011г.
3. Рябов А. Учитель глазами учащихся, ученик - глазами учителя. // Директор школы. - 2002. - № 1. - С. 50-59.

Научное издание

«Научные тенденции: Педагогика и психология»

Сборник научных трудов по материалам
XXIV международной научно-практической конференции
4 июля 2019 г.

SPLN 001-000001-0468-PP

Подписано в печать 25.07.2019. Тираж 400 экз.
Формат. 60x84 1/16. Объем уч.-изд. л. 1.61
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Отпечатано в типографии НИЦ «Л-Журнал»
Главный редактор: Иванов Владислав Вячеславович