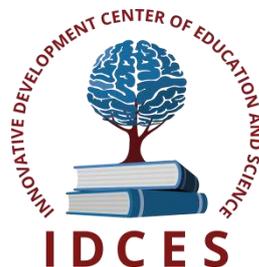


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Тенденции развития психологии,
педагогике и образования**

Выпуск VI

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 июня 2019 г.)**

г. Казань

2019 г.

**Издатель Инновационный центр развития образования и науки
(ИЦРОН), г. Нижний Новгород**

Тенденции развития психологии, педагогики и образования. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 6. г. **Казань**, – НН: ИЦРОН, 2019. 49 с.

Редакционная коллегия:

д-р пед. наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г. Грозный), канд. психол. наук Атаманова Г.И. (г. Кызыл), канд пед. наук, доцент Атласова М.М. (г. Якутск), д-р пед. наук, профессор Быкасова Л.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук Буслова Н.С. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, чл.корр. МПА Вараксин В.Н. (г. Таганрог), канд. пед. наук Винева А.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук, доцент Гилёва Е.А. (г. Новосибирск), д-р пед. наук, профессор Гревцева Г.Я. (г. Челябинск), канд. пед. наук, доцент Григорьева О.Ю. (г. Барнаул), канд. филол. наук Дмитриева Е.И. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Елизова Е.И. (г.Шадринск), канд. пед. наук, доцент Клименко Е.В. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент Ковалева М.И. (г.Новосибирск), канд. психол. наук Кожалиева Ч.Б. (г. Москва), канд. пед. наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г. Ижевск), д-р пед. наук, профессор Николаева А.Д. (г. Якутск), канд. пед. наук, доцент Овчинникова Е.И. (г. Чита), канд. пед. наук, доцент Павлова Л.Н. (г.Челябинск), канд. пед. наук, доцент Пастюк О.В. (г.Магадан), д-р пед. наук, профессор Писаренко В.И. (г.Ростов-на-Дону), д-р пед. наук, доцент Рубцова А.В. (г. Санкт-Петербург), канд. психол. наук Свистунова Е.В. (г. Москва), канд. психол. наук, доцент Серебрякова Т.А. (г. Нижний Новгород), канд. пед. наук Семёнова В.В. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Тимохина Т.В. (г.Орел), канд. пед. наук Трофимова О.В. (г. Чита), канд. пед. наук Фоминых М.В. (г. Екатеринбург), канд. пед. наук, доцент Шкуропий К.В. (г. Армавир).

В сборнике научных трудов по итогам VI Международной научно-практической конференции **«Тенденции развития психологии, педагогики и образования» г. Казань** представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, не подлежащих открытой публикации. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. Материалы размещены в сборнике в авторской правке.

Статьи, принятые к публикации, размещаются в полнотекстовом формате на сайте eLIBRARY.RU.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	6
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	6
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ЦЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ Котряхов Н.В.	6
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	8
ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН Нурланова А.Н., Чункурова З.К., Мезенцева А.А.	8
РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ Подольская И.А., Подольская О.Н.	12
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	14
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗПР Аббасова Т.С.	14
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ) Киреева О.Г.	16
МЕЛОДИКО-ИНТОНАЦИОННАЯ СТОРОНА РЕЧИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ Кондронкина Р.С.	19
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	20
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕРЕМЕННОГО МЕТОДА ТРЕНИРОВКИ В РАЗВИТИИ ВЫНОСЛИВОСТИ СУВОРОВЦЕВ 6-7 КЛАССОВ СЕВЕРО- КАВКАЗСКОГО СУВОРОВСКОГО ВОЕННОГО УЧИЛИЩА Мяшин Г.Ю., Малиев А.И.	20
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	23
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	23

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССУАЛЬНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА Назарова О.В.	23
СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	25
СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	25
CLIL-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПО ФГОС Иванова Н.Ю.	25
СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	28
ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Боровец О.С., Гусакова Н.Е., Мантулова В.И.	28
PROSPECTS FOR STUDYING CHILDREN'S PROGRAMMING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS Мичигишев У.А.	30
СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.....	32
КУЛЬТУРА ГЕНДЕРНЫХ ВЗАИМОТНОШЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ-МУЖЧИН И ВОСПИТАТЕЛЕЙ-ЖЕНЩИН В ПКУ Язвинская С.Д.	33
СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	35
СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	35
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00).....	35
СЕКЦИЯ №13. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01).....	35
СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03).....	35
СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04).....	35
СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	35
СЕКЦИЯ №18. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06).....	36
СЕКЦИЯ №19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07).....	36

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ Миноченко О.В., Клепач Ю.В.....	36
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10).....	39
ВЛИЯНИЕ ИЗОЛИРОВАННОЙ СРЕДЫ НА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ Мишина О.А.....	39
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	41
МОЛОДЕЖЬ РФ В СИСТЕМЕ ЭЛЕКТОРАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ Венедиктова С.В., Городнина О.С.....	41
ВЗАИМНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГРАЖДАН РОССИИ И КИТАЯ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ВТОРИЧНОГО АНАЛИЗА СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ) Губанова Н.Д.....	44
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13).....	46
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2019 ГОД.....	47

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ЦЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.

Котряхов Н.В.

(профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук, профессор)
ФБГОУ ВО «Вятский государственный университет»

Учитывая тенденции глобализации образования, современная общеобразовательная школа России решает ряд задач перспективного и прогностического характера, поскольку образовательные результаты, которые определены в ФГОС ООО и достигнуты обучающимися в настоящее время, скорее всего, будут востребованы ими в течение всей дальнейшей жизни. В связи с этим, определение современных подходов к организации школьного образования и построение его результативной основы ориентировано на формирование системы универсальных учебных действий (УУД), которые составляют базовую часть метапредметных результатов освоения обучающимся образовательной программы основного общего образования.

Под понятием «универсальные учебные действия» понимаются комплексные умения, которые обеспечивают готовность человека оперировать своими знаниями и умениями (применять, расширять, углублять, преобразовывать), осуществляя тем самым поисковую активность и творческую самореализацию. В ФГОС ООО универсальные учебные действия определены как умение учиться: совокупность способов действий в коммуникативной, познавательной, регулятивной сферах, обеспечивающих способность субъекта к самостоятельному усвоению новых знаний и умений. Умение учиться заключается в освоении всех компонентов учебной деятельности (познавательные и учебные мотивы; учебная цель; учебная задача; учебные действия и операции) [3]. Всё это в совокупности представляет «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в построении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик» [1]. В конечном варианте, универсальные учебные действия рассматриваются как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [6].

При этом целесообразно заметить, что умение учиться характеризуется многоаспектным, системным и комплексным характером: во-первых, оно отражает метапредметную компоненту образования, не связанную непосредственно с целями и содержанием отдельных учебных предметов в общеобразовательной школе; во-вторых, включает способность субъекта организовывать и регулировать собственную деятельность, используя при этом логические и общеучебные действия; в-третьих, активно и эффективно взаимодействовать с другими участниками этого процесса (например, одноклассники, учитель) и т. д. Кроме того, умение учиться является существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и компетенций посредством освоения ими ведущих компонентов учебной деятельности, а именно: учебных и познавательных мотивов, учебной цели, учебной задачи, учебных действий (ориентация в учебном материале, его преобразование, контроль и оценка). Также, группы универсальных учебных действий, составляющих умение учиться, находятся между собой в тесной взаимосвязи (например, сформированные регулятивные универсальные учебные действия способствуют более успешному формированию познавательных и коммуникативных действий), что обеспечивает их организованность, результативность, комплексный характер. Таким образом, универсальные учебные действия могут интерпретироваться как базовые компетенции каждого человека в современном мире, поскольку они представляют собой обобщённые практико-ориентированные умения, открывающие возможность последующего успешного обучения, самосовершенствования, самообразования.

В современных условиях для школьной практики становятся актуальными вопросы организации процесса целенаправленного формирования универсальных учебных действий; поиска эффективных методик и технологий, способных обеспечить достижение таких образовательных результатов, которые определяют предметом обучения самого «человека (обучающегося и учителя) - познающего, действующего, взаимодействующего, наблюдающего, оценивающего, а также его авторство и субъектную позицию в познании, деятельности, общении» [4]. Также, важно отметить, что системно-деятельностный подход, выступающий методологическим фундаментом современных образовательных стандартов, где знания становятся ориентировочной основой организации учебной деятельности на уроке, требует постановки в центр учебного процесса организацию деятельности учащихся по усвоению операциональной составляющей содержания образования. Соответственно, в этих условиях, комплекс универсальных учебных действий выступает в качестве цели и, в какой-то мере, в качестве содержания педагогического процесса. При этом уровень готовности обучающегося функционально зависит от его способности к решению задач различного типа, а качество образования определяется многообразием видов деятельности, в которых усвоенные знания и умения (приемы и способы деятельности) могут выступать средством решения таких задач, т. е. практико-ориентированных компетентностей.

В реальном педагогическом процессе общеобразовательной школы перед учителем стоит сложная и многогранная, новая по своему характеру методическая задача - организовать такую деятельность учащихся, которая будет способна обеспечить достижение более совершенного образовательного результата: формирование и совершенствование системы универсальных учебных действий. Этот результат должен проявиться на практике в виде готовности применять знания и умения для решения лично и социально значимых проблем в личной, учебной, а также будущей профессиональной деятельности. Решение этой задачи лежит в плоскости изменения сложившейся методической системы и, прежде всего, коррекции и оптимизации существующих форм, методов и средств, обучения.

Наиболее важными, на наш взгляд, в процессе совершенствования методической системы формирования универсальных учебных действий обучающихся в образовательной организации выступают принципы:

- преемственности между уровнями начального и основного общего образования с учетом специфических психолого-возрастных особенностей учеников основной школы;
- проектирования и реализации сквозного образовательного процесса в рамках урочной и внеурочной деятельности;
- необходимости целостной работы с предметным, а также межпредметным содержанием учебного материала;
- определения образовательной организацией характера и объема учебного материала в рамках реализации программы по развитию УУД;
- целесообразного сочетания различных форм организации учебной деятельности обучающихся: урочные, внеурочные формы, самостоятельная работа;
- нелинейности, вариативности, индивидуализации в построении учебного плана и расписания учебных занятий;
- единства дидактического обеспечения процесса формирования УУД в образовательной организации.

Таким образом, формирование универсальных учебных действий является магистральным направлением образовательной деятельности современной школы, базирующейся на идее изменения парадигмы образования с ориентации на человека обученного - квалифицированного исполнителя, на проектно-преобразующую парадигму, ориентированную на человека самоорганизующегося, способного самостоятельно учиться и переучиваться в течение всей жизни и готового к самостоятельным творческим действиям. В этом контексте система сформированных универсальных учебных действий может рассматриваться как цель и, отчасти, как важнейший элемент содержания образования.

Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. 3-е изд. А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / под ред. А. Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2011. - 152 с.

2. Бармина, В. Я. Формирование регулятивных универсальных учебных действий через организацию проектно-дифференцированного обучения / В. Я. Бармина // Педагогический журнал Башкортостана. - 2016. - №1. - С. 99-108.
3. Воровщиков, С. Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции [Электронный ресурс] / С. Г. Воровщиков // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. –<http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-9.htm>.
4. Котряхов, Н. В. Проблемы и приоритеты современной российской педагогики / Н. В. Котряхов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. - 2010. - № 4-1. - С. 134-141.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897.
6. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. - М. : Просвещение, 2011. — 79 с.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Нурланова А.Н., Чункурова З.К., Мезенцева А.А.

Казахстанско-Американский свободный университет, г. Усть-Каменогорск

С каждым годом в обществе увеличивается число деток с ограниченными возможностями и особыми потребностями. Перед окружением, системой образования и родителями подобных ребят стоит проблема получения ими образования.

Возможность в образовании — это возможность каждого человека. А образование ребят — это основа и обязательное условие их социализации, полноценного участия в существовании сообщества.

Инклюзивное образование — специализированная концепция дошкольного и школьного обучения и преподавания. Это подразумевает вовлечение в течение образовательного процесса на одинаковых правах как ребят, никак не требующих психофизиологической поддержки, так и тех, которым она так важна. Другими словами, это учебное заведение, где в одном классе учатся и ребята с инвалидностью и те, у каких не прослеживаются отклонения, связанные с нарушениями психосоматического характера.

Окружению и стране нужны учителя новой формации, которые бы не только желали, но и умели заниматься с ребятами с ограниченными физическими и умственными возможностями. Это и абсолютно другие технологии обучения, и планы уроков, и абсолютно другая психология.

Л.С. Выготский показывал на потребность формирования такого рода концепции преподавания, в которой ребенок-инвалид никак не исключался бы из общества ребят с обычным формированием.

Он показывал, что при всех плюсах, специальное (коррекционное) учебное заведение, выделяется тем главным минусом, что оно замыкает своего ученика в ограниченный круг специфического школьного коллектива, формирует замкнутое общество, в котором всё приспособлено к недостатку ребенка, всё закрепляет его интерес в собственном недостатке и не внедряет его в реальную жизнедеятельность. Подобным образом Л.С. Выготский одним из первых аргументировал мысль интегрированного преподавания.

Инклюзивное образование старается сформировать методологию, нацеленную на ребят и признающую, что все дети — индивиды с разными потребностями в обучении. Инклюзивное образование стремится выработать такой аспект преподавания и обучения, которое будет наиболее гибким, с целью удовлетворения разных потребностей в обучении.

Навык наиболее развитых экономически государств демонстрирует, что введение инклюзивного образования в школах, институтах и иных организациях просит огромного объема работы.

Кроме просветительного аспекта этот вопрос также затрагивает общественные моменты. Следует сформировать поддержку людям с ограниченными возможностями, чтобы они имели возможность стать частью мира. В том числе и само представление «ограниченные возможности» под вопросом. Намерено либо нет, применяя данную формулировку, мы наделяем людей статусом неполноценных, и со временем они сами станут к себе так обращаться.

Так в Казахстане данная проблема также начинает обретать важность, так как число детей с дополнительными учебными потребностями в государстве увеличивается. Концепция образования обязана, в какой мере это действительно достижимо, обеспечивать возможность преподавания абсолютно всем ребятам в детских садах, средних школах, профессиональных колледжах и университетах.

Принципы инклюзивного преподавания предполагают, что образовательные институты и преподаватели обязаны приспособиться к нуждам всех обучающихся, в том числе гарантировать допуск к образованию учащимся с дополнительными учебными потребностями. Один из методов справиться с препятствиями в широком введении инклюзивного образования – это совершенствовать его в соответствии с Конвенцией о правах инвалидов, подписанной в 2008 г.

В Казахстане продолжают исследовать задачи инклюзивного образования. Подобные проблемы, наподобие открытия кабинетов инклюзии, фиксирование должности тьютора в штатном расписании, не утверждены законодательством. Этим занятием пока что занимаются районные акиматы и общественные учреждения.

Согласно поправкам, внесенным в закон «Об образовании» в 2010 г., ребят с особыми образовательными нуждами обязаны получать все средние учебные заведения. Тем не менее, в процессе из-за отсутствия снабжения и экспертов этого не имеется. Согласно официальным сведениям, 3 процента не достигших совершеннолетия детей в государстве, то есть примерно 148 тыс., имеют необходимость в инклюзивном обучении. Обстоятельства для получения инклюзивного образования сформированы лишь только для 40 тыс. детей.

Страна обеспокоена тем, чтобы данные члены общества приобрели соответствующее образование, что в последующем, несомненно, поможет им приспособиться к обществу, осуществить собственные возможности. В главную очередь, данное относится к детям с ограниченными способностями. Казахстан в 2008 г. стал участником международной Конвенции по защите прав инвалидов. Инклюзивное образование — неотъемлемая составная часть данного документа.

До последнего времени дети, что имели серьезные трудности со здоровьем, оказывались в группе неполноценных. Это юноши и девочки, страдающие ДЦП, глухонемые либо незрячие, с легкими формами умственной отсталости, в том числе страдающие аутизмом. Как правило, подобных ребят родители отдавали в специальные школы коррекционного формата — в интернаты. Так было и в Казахстане.

Инклюзивное образование в РК — новейшее явление. Данное направление в школьном реформировании, которое подразумевает одинаковые возможности для удовлетворения абсолютно всех нужд и надобностей ребят в образовании независимо от состояния их здоровья.

В Казахстане функционирует 7 центров, которые дают методическую и психолого-педагогическую поддержку образовательным институтам, преподавательскому составу и опекунам, что участвуют в данном процессе. Коррекционную помощь подобным деткам оказывают в 13-ти реабилитационных центрах, ста сорока девяти кабинетах коррекционного курса, пятидесяти восьми консультациях психолого-медицинского типа.

По состоянию на 2019 год в Казахстане 495 детских садов начали действовать согласно инклюзивному типу. В них приобретали должное образование и воспитание больше 6 тыс. детей. Наиболее 3 тыс. казахстанских средних учебных заведений сформировали условия для введения инклюзивного обучения. В данном проекте приняли участие 40 тыс. подростков с особыми потребностями.

С какими трудностями встречается казахстанское общество в ходе введения инклюзивного образования?

1. Общественность не готова к осуществлению такого рода стратегии преподавания. Многие родители ребят без отличительных черт в развитии боятся того, что из-за подобного обучения выразится неуспеваемость в усвоении программы их чадами. Родители детей-инвалидов опасаются эмоционального дискомфорта, социального ostracism (издевок, глумлений), что станут испытывать их дети. К тому же подобные подростки требуют особенного подхода, Нередко — коррекции, что общеобразовательная система никак не представляет. Следовательно родители обеих категорий подростков требуют дополнительной службы общественных специалистов по психологии, что окажут поддержку и сформируют соответствующее

отношение к совместному обучению ребят. В таком случае существует потребность мотивации родителей осуществить схожую гуманистическую стратегию становления общества.

2. Подготовка преподавательского состава. Как обнаружилось, в Казахстане мало экспертов-дефектологов, которые могли бы учить ребят с особыми потребностями, осуществлять с ними коррекционные работы. Если в 2011 г. подготовка дефектологов проводилась в Казахский национальный педагогический университет им. Абая и на специальной кафедре в Актюбинском государственном университете им. К. Жубанова, то в 2017-ом экспертов данного профиля готовили 17 институтов государства. С 2014 года переподготовку, согласно данному курсу, освоили 2,7 тыс. педагогов.

3. Модификация способов и методов преподавания, переоборудование технической базы. К сожалению, технология обучения ребят с особыми потребностями в Казахстане не всегда соответствует духу времени. Следовательно активно проводятся исследования концепции обучения подобных воспитанников с применением компьютеров и иных нынешних технических средств (аудио, видеоматериал). Помимо этого, строгие государственные стандарты образования никак не учитывают соответствие оценки успешности ребят-инвалидов. Их необходимо менять и формировать наиболее гибкую систему, что бы принимала во внимание персональные особенности ребят.

Некоторые смотрят с сомнением к перспективе инклюзивного образования. В первую очередь это относится к родителям подростков, становление которых описывается как обычное. Далеко не всем хочется, чтобы малыш обучался в классе, где есть мальчик либо девочка с инвалидностью, в особенности в случае если отклонения затрагивают не только физической, но и психической и эмоциональной стороны их личности.

Надо отметить, наши школы, еще советские и те, что строятся на сегодняшний день, часто не обладают ничем для ребят с особенностями развития. В многочисленной школе не имеется лифтов для ребят с нарушениями опорно-двигательного аппарата, не существует практически никаких установок для слепых ребят, не имелось азбуки Брайля, сурдоперевода для глухих ребят.

Что касается ребят с аутизмом, либо ребят с расстройством аутистического спектра (РАС), педагога не осознавали о чем идет разговор. И, если по внешнему виду совершенно здоровый малыш, внезапно начинал плакать, либо показывал злость, они не имели информации, как себя организовывать. У них не имелось специализированных знаний. Несомненно, и на сегодняшний день я не скажу, что есть данные знания у преподавателей, что давно работают.

Те, педагоги, что сегодня выпускаются, также обретают мало информации о том, как себя вести с подобными ребятами.

Если ребята с особенностями находятся в обыкновенной школьной среде, они к ней привыкают. У них появляются друзья, которые так принимается заботиться, дружить, вместе идут на уроки, в столовую, организуют внешкольное общение. Ребята друг друга стремительно понимают.

Такие ребята, которые учатся в обыкновенной общественной школе, со временем социализируются, и даже приходят в норму.

Сегодня педагоги повышают квалификацию в период 3-х месячных курсов. Однако там не предоставляют углубленных знаний, просто рассказывается о том, что есть инклюзивные детки, к которым необходимо быть особенный подход.

Педагогическое образование также не успевает за переменами в образовании. Психология исследуется, однако тут следует изучать психологию особенных ребят. Конечно данных знаний не достаточно. С этого места и противоречия с родителями, потому что сам педагог никак не понимает как себя вести и что же профессионально сделать в той либо другой ситуации. Учитель порой способен непроизвольно побуждать своего рода действия данного ребенка, благодаря тому, что применяет методику, которая работает в отношении обыкновенного малыша – сказать ему, мол, не гуляй, присядь, постучать указкой по столу. А данное действие может привести малыша с аутизмом в состояние шока, либо агрессии.

Ребята с ограниченными возможностями, в основном разговаривая в окружении семьи, не готовы к взрослой жизни. И общеобразовательное учреждение - это единственная возможность для ребят учиться в системе инклюзии, беседовать с другими ребятами и распознавать общество. Инклюзия состоит в том, чтобы ребята с ограниченными способностями учились совместно с обыкновенными ребятами согласно государственной программе, приобретая такие же знания, как и другие ребята. Единственное, в школах должны быть сформированы вспомогательные условия, учитывающие статус здоровья данных ребят.

Систему специального образования ни в коем случае невозможно заменять инклюзивным образованием. Данные 2 системы должны совершенствоваться в содействии друг с другом.

Вопрос не должен стоять, в том, чтобы моментально закрыть все специализированные школы. Мы должны сознавать, что же принимать часть детей, которым довольно не очень уютно в обыкновенной школе, что имеют необходимость в очень серьезном психолого-педагогическо-дефектологическом поддержании. Такое сопровождение и человеческое и техническое основано только лишь в специализированных организациях образования. И для обыкновенной школы формировать подобные обстоятельства для 1-го малыша попросту невозможно.

К сожалению, в наше время в школе не имеется тьютор, человек, что должен содействовать вносить поправки какие-то сведения ребятам, включенным в общее образование. Немалым подспорьем для школ стало открытие логопедического кабинета. Эксперты могут помочь преподавателям создавать верные взаимоотношения с данными ребятами.

Учителя младших классов, в которых внедрено инклюзивное образование, фиксируют, что в нынешнее время ребята управляются с общегосударственной программой.

Они ощущают себя в школе, как в собственной стихии. Практически никаких комплексов у них совершенно не имеется, это им может помочь. Они раскрепощенные, никак не опасаются обращаться за поддержкой.

По словам руководителя школы, особых программ для ребят, включенных в инклюзивное образование, не имеется. Ребята посещают все уроки и осуществляют целый государственный стандарт. На переменах они играют и бегают в буфет, кроме того идут на физкультуру и в том числе стараются на заданиях советовать своим одноклассникам. Ребята пребывают внутри группы, получая активное содействие во всевозможных состязаниях и мероприятиях.

В связи с неудовлетворительным словарным запасом проблемы у ребят появляются с составлением рассказов и пересказов. Кроме того ребятам трудно предоставляется определение звонких и глухих согласных. Однако они отлично читают, самостоятельно пишут под диктовку, находят решение заданий по математике.

Наша цель заключается в том, чтобы они шагали с нами на одном уровне, Для того чтобы наши обычные ребята не сосредоточивали на них особенного интереса, чтобы эти ребята чувствовали себя равноправными и ничем не ущемленными.

Учителям, в чьих классах обучаются ребята с патологией слуха, следует непрерывно полностью обладать собою. Учитель не должен позволять никакой небрежности в речи. С этими ребятами необходимо заниматься глаза в глаза. Педагогу надо безгранично осуществлять контроль над собой. Ребята кроме того устремляют интерес в артикуляцию рта. Основная проблема - это проблема в коммуникации. Благодаря тому, что коммуникативная деятельность в среде слышащих ребят подразумевает интенсивное владение произносимой речью в соответствии с обстановкой, ведением разговора, в том числе и в таких простых моментах, как обращение, прощание, высказывание извинений, просьб и так далее. Ребята понимают, что они хотят сказать, однако они не могут этого совершить в устной форме, ясной для слышащих ребят.

По словам родителей, невзирая на все проблемы, с каковыми встречаются ребята, обучающиеся в школе по программе инклюзивного образования, они с радостью приходят на учебу, осознавая, что для них это прекрасная возможность общения с обыкновенными ребятами.

Таким образом, задача педагога, обладающего педагогическими технологиями в настоящий период наиболее существенная задача инклюзивного образования. Из этого следует очень много вопросов. Это связано с подготовкой кадров, передачей навыка и передачей знаний, и это также далеко не простой момент.

Необходимо понять, как простому педагогу массовой общеобразовательной школы, который не получил обрета знаний особой психологии и коррекционной педагогики, который ранее никогда в жизни не представлял за партой малыша с инвалидностью и не понимает, как организовано, предположим, восприятие слепого либо глухого ребенка - как ему обучать этого малыша в классе, где сидит вдобавок 25 учащихся? Когда начинаешь сознавать данные противоречия, начинаешь прибегать к идее, что появление инклюзии в системе всеобщего образования - это не кратковременная проблема и финансы здесь не главное. Главное, для того чтобы имелось очень серьезное расположение тех преподавателей, того педагогического общества и понимающих собственное дело руководителей, что смогут принять весьма смелую позицию и сообщить, что их детский сад либо учебное заведение готовы назвать себя инклюзивной.

Список литературы

1. Алметов Н.Ш. Подготовка учителей массовой школы к инклюзивному образованию. // Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана, 2011. - №3-4. - С.59-63.
2. Михальчи Е.В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 230с.
3. Староверова М.С., Ковалев Е.В., Захарова А.В. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: учеб. - метод. пособие. – М.: Владос, 2014. – 168с.
4. Семенович А.В. Программа коррекционной работы в школе. – М.: Дрофа, 2015. – 112с.

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Подольская И.А., Подольская О.Н.

МОУ «СОШ № 1» г. Магнитогорска,
МОУ «Гимназия № 18» г. Магнитогорска

Общение-это основа человеческой жизнедеятельности. Для ребенка и подростка первичное формирование личностных качеств и ценностных ориентаций проходят в детском саду, но главное в школе. Поэтому от того как сложатся у ребенка отношения со сверстниками и учителями будет зависеть одиннадцать лет жизни, которые непременно наложат отпечаток на всю его оставшуюся жизнь.

Между учителем и учеником есть довольно большая разница в возрасте, у них разное мышление и воспитание, абсолютно разное восприятие мира, что может приводить к непониманию друг друга, а значит и межличностным конфликтам. Поэтому процесс общения, установление рабочих взаимоотношений – это первоочередная задача как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Альберт Мейерабиан, проведя ряд экспериментов, пришел к выводу, что с помощью вербальных (словесных) средств общения передается только 7% информации, около 38% информации передается с помощью звуковых средств (тембра и интонации голоса, силы звука), а вот целых 55% несут невербальные средства информации. Именно этот факт определил цель нашего исследования - определить роль невербальных средств общения в учебном процессе с целью эффективного построения моделей общения между учителем и обучающимися.

Невербальное общение - это неречевой вид общения, то есть информация передается от одного другому, не с помощью языка/слов, а с помощью жестов, мимики поз тела и так далее [1]. В мире, где процессы глобализации усиливают потоки миграции и проникновение культур друг в друга приводят к появлению такого понятия как «поликультурное общество». Люди разных национальностей, носителей разных языков сталкиваются с проблемой эффективной коммуникационного взаимодействия. Поэтому, очень часто наряду со словами они пытаются объясняться друг с другом жестами и мимикой. Не случайно и на сегодняшний день остается актуальной фраза Публиция – философа Древней Греции, что: «Говорим мы голосом, а беседуем всем телом».

Необходимо отметить, что интерес ученых к невербальной коммуникации со временем становится все больше и больше. Известно, что еще Цицерон отмечал роль правильной жестикуляции в ораторском искусстве, а первый словарь жестов, считается, что принадлежит римскому ритору Квинтилиану, жившему в I веке до нашей эры [2]. Как только, ученые стали изучать невербальную коммуникацию, они пришли к открытию множества удивительных вещей. Во-первых, более половины всей информации передается не словами, а средствами невербального общения. К основным средствам невербального общения относят: жесты, мимику, дыхание, позы, контакт глаз, интонацию и тембр голоса и тому подобное [3, с.29].

Во – вторых, между людьми во время разговора постоянно идет обмен неречевыми сигналами, которые принимаются и заставляют человека на них реагировать, прежде чем наше сознание рационально обработает речевой сигнал. То есть, до того, как до нас дошел смысл посылаемого нам сообщения, мы уже начинаем на него реагировать, так как можем понять доброжелательное оно или нет, вызывает позитив или наоборот и так далее.

Таким образом, мы можем говорить о том, что если говорим мы не всегда, то неречевые сигналы посылаем постоянно, даже не замечая этого. Именно поэтому многих психологов, социологов и политологов

сейчас больше интересует не то, **что** говорит человек, а то, **как** он это делает. К разновидностям невербального общения, социальные психологии относят несколько знаковых систем, таких как оптико-кинестическая знаковая система, паралингвистическая и экстралингвистическая знаковые системы, организация пространства и времени, визуальный контакт. Умение трактовать невербальные знаковые системы помогут учителю и ученику выстроить линию общения, позволяющую эффективно взаимодействовать в учебном процессе.

Для того чтобы определить роль применения средств невербального общения в учебном процессе, нами было проведено анкетирование среди учителей и обучающихся города Магнитогорска. Результаты нашего исследования показали, что при общении активно используют мимику и жесты для подтверждения своих слов около 55% опрошенных, но около 34,5% сказали, что не замечали этого за собой или не придавали значение. Мы считаем, что из респондентов, которые не замечали за собой использование мимики и жестов, большинство активно пользуются этими средствами невербального общения, которые стали уже второй натурой. В мире среди психически здоровых людей, практически нет тех, у которых никогда не меняется выражения лица и которые никогда не используют никаких жестов и находятся всегда в одном положении.

Чаще всего, жестикуляцию обучающиеся используют при общении с друзьями. Так ответило 75,5% девочек и 54% мальчиков. Около 8,8% ответили, что используют жесты для доказательства своей точки зрения, а 2,2%-чтобы обратить на себя внимание. Причем эти варианты выбирали только девочки, а никто из парней так не ответил. Около 22,2% считают, что жесты помогают подобрать слова, 8,8% - используют жесты для заполнения пауз. Больше половины – 57,7% используют жесты для всего выше перечисленного.

При общении с учителями старшеклассники жестикулируют меньше, это объясняется тем, что с учителями выстраивается деловая модель общения, в то время как с друзьями преобладает неформальное общение.

Основная масса учеников отметили, что учителя гуманитарных дисциплин должны более активно использовать средства невербального общения, чем учителя естественнонаучных дисциплин. Хотя если жесты и мимика уместны и не оскорбительны, то не важно, какой предмет ведет учитель. В тоже время мы можем сказать, что 43,2 % вообще не замечают жестикуляцию и мимику учителей; 28,3% жесты замечают и их это никак не отвлекает от учебного процесса; 13,4% ответили, что жесты и мимика учителя их раздражает и мешает концентрации внимания, и только около 15% ответили, что средства невербального общения, применяемые учителем, помогают им лучше вникнуть в учебный материал.

Подавляющее большинство учеников сказали, что по жестикуляции учителя могут понять правильно или нет он (ученик) отвечает на вопрос или нет. Так ответили 100% девочек и 84,6% мальчиков (четверо мальчиков не могут понять мимику и жесты учителя).

Ребята, участвующие в анкетировании, отметили, что чаще всего они используют жестикуляцию руками и многие отметили, во время разговора закусывают или прикусывают губу. Реже называли – приподнимаю бровь, накручиваю волос, закатываю глаза.

Понять лгут ему или нет могут около 42,3%, не всегда – 47,7%, а не могут – около 10,5%. Поэтому отвечая на вопрос «Нужно ли обучать искусству невербального общения в школе?», ребята, отвечавшие положительно (около 59%) аргументировали свою точку зрения тем, что это поможет им узнать, как относится к нему собеседник, врет он ему или нет, поможет узнать личностные качества своего визави, а умение правильно использовать средства невербального общения помогут им в будущем выстраивать отношения с начальством и коллегами. Однако, 41% сказали, что никакого обучения не нужно, так как «жизнь научит сама, если нужно будет».

Мы считаем, что средства невербального общения и их правильное использование позволят выстроить наиболее эффективный диалог между учителем и учеником. Поэтому попытались разработать рекомендации по использованию средств невербального общения в учебном процессе, которые включают в себя несколько пунктов, ориентированных больше на учителей:

1. Учителям гуманитарных дисциплин следует чаще использовать жестикуляцию, особенно на уроках истории, литературы, музыки, МХК и тому подобному. Так же более глубокому усвоению учебного материала будет способствовать «живая» мимика учителя.

2. Учителям, как и ученикам следует чаще улыбаться на переменах или на уроках, если это позволяет рабочая атмосфера.

3. Следует избегать резких жестов руками (горизонтальных отсекающих жестов; потрясанием рук, когда кисти сжаты в кулак; жеста «указующего перста» и так далее), а также нежелательно использовать агрессивную мимику, если этого не требует ситуация (хмурить брови, плотно сжимать губы и так далее).

4. Ученикам не следует во время ответа скрещивать руки или ноги, так как это «закрытая поза» увеличивает социальную дистанцию между учителем и учеником. Многих учителей раздражает, когда ученики нарушают «интимную зону» учителя, то есть за объяснениями «лезут в лицо» резко наклонившись к учителю вперед.

5. Много мелкой моторики (перебирание пальцев, кручение карандаша между пальцами, постоянный перенос тела с одной ноги на другую) говорит о нервозности и неуверенности, что не стоит показывать ни ученику, ни учителю.

6. Пристальный и длительный взгляд учителя на ученика, как бы вгоняет последнего «в ступор», поэтому учителю во время ответа ученика стоит время от времени на короткий миг отводить/перемещать взгляд на другой объект. А вот бегание глаз из стороны в сторону, отвод взгляд в сторону или в пол во время ответа ученика, дает повод учителю считать, что ученик не готов к уроку или пытается ему соврать/обмануть.

Это далеко не весь перечень рекомендаций, но соблюдение этих простых правил позволит избежать ненужных недопониманий и конфликтов. Конечно, каждый человек индивидуален, а значит и жесты его индивидуальны, поэтому нельзя все жесты и мимику трактовать одинаково, и это следует помнить как учителю, так и ученику.

В заключении мы хотим сказать, что процесс коммуникации между учителем и учеником осуществляется с помощью речи/языка, то есть вербальной коммуникации. Но самое главное в этом процессе, это то, как, каким образом нужно передать информацию, чтобы она была понятной собеседникам, а в этом наиглавнейшую роль будут играть неречевые сигналы, то есть средства невербального общения.

Как мы уже отмечали выше, многие люди говорят одно, а думают другое, а невербальные знаковые системы позволяют во взаимосвязи с речью определить истинные намерения участников диалога. Эффективная коммуникация в учебном процессе очень важна как для повышения успешности учеников, так и для роста профессионализма учителя. От умения достигать взаимопонимания при общении позволяет повышать продуктивность работы всей образовательной организации.

Список литературы

- 1 Виды невербального общения [Электронный ресурс] URL: <http://www.psychological.ru/default.aspx?s=0&p=21&0a1=506&0o1=0&0s1=0> (дата обращения: 16.05.2019)
- 2 Невербальное общение: особенности и виды [Электронный ресурс] URL: <http://psihomed.com/neverbalnoe-obshhenie/> (дата обращения: 21.05.2019)
- 3 Подольская И. А. Социальная психология: учебное пособие / И. А. Подольская. - Магнитогорск: ГОУ ВПО «МГТУ», 2007. 87с.

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

(СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Аббасова Т.С.

студентка 2 курса, специальное (дефектологическое) образование Институт детства, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск

Изучением психомоторного развития детей с ЗПР занимались такие ученые как С. С. Ляпидевский, М. С. Певзнер, Л. В. Нейман. В своих работах они отмечали различные нарушения в развитии двигательной

сферы детей данной группы. Для всех детей с ЗПР, по мнению М. С. Певзнер и Н. П. Вайзмана, характерно нарушение произвольной регуляции движений. Такие ученые как С. С. Ляпидевский, Т. А. Власова, М. С. Певзнер отмечают, что существуют два типа детей с нарушениями моторной сферы: двигательно возбудимые и двигательно пассивные дети.

При изучении высшей нервной деятельности детей с ЗПР В. И. Лубовским были выявлены причины нарушений психомоторного развития, которые заключаются в задержке созревания мозговых систем, а также нарушения могут возникать в результате легких органических поражений, появившихся в раннем возрасте.

Поражения центральной нервной системы, которые вызывают задержку психического развития, возникают на ранних этапах развития ребенка. В этот период идет формирование лобных долей головного мозга, поэтому эти отделы чаще всего подвергаются негативному воздействию. Лобные доли головного мозга отвечают за организацию и осуществление произвольных движений всего организма. М. С. Певзнер и Н. П. Вайзман также отмечали, что моторный инфантилизм, который тормозит двигательную активность ребенка, связан с задержкой созревания корковых механизмов.

Н. П. Вайзманом было выявлено, что общий характер движений детей с ЗПР присущ нормально развивающимся детям на более раннем этапе развития. И. Ф. Марковской, Т. А. Власовой и К. С. Лебединской было отмечено запаздывание становления произвольных статических и двигательных функций у детей с ЗПР. Л. И. Растягайловой, К. С. Лебединской и И. Ф. Марковской была выявлена недостаточность двигательного тонуса у детей с ЗПР, что приводит к нарушению автоматизации движений и действий.

В. В. Лебединским было отмечено наличие особенностей двигательной сферы у детей с ЗПР различного генеза. При ЗПР конституционального происхождения часто отмечается инфантильный тип телосложения с пластичностью мимики и моторики. При ЗПР соматогенного происхождения проявляется хроническая физическая и психическая астения. При ЗПР психогенного происхождения отмечаются проблемы при выполнении целенаправленного двигательного акта. При ЗПР церебрально-органического генеза могут наблюдаться некоторые виды моторного недоразвития. В. В. Лебединский отмечает некоторые характеристики двигательной сферы, которые наиболее часто встречаются у детей с ЗПР: неловкость произвольных движений, недостаточность ритмичности, бедность комбинаций движений, замедленную динамику моторного развития и автоматизации движений.

Е. М. Мастюкова отмечает сенсомоторные нарушения, а также недостаточность образования связей между отдельными перцептивными и двигательными функциями у детей с ЗПР. У детей с церебрально-органической задержкой развития Е. М. Мастюкова отмечает гиперактивное поведение и трудности в овладении навыками самообслуживания. Таким детям тяжело застегивать пуговицы, зашнуровывать ботинки, застегивать молнии.

М. С. Певзнер было отмечено, что у детей с ЗПР особенно четко проявляются нарушения произвольных движений: при письме, рисовании или ручном труде.

Н. Ю. Борякова отмечает необходимость ранней помощи для совершенствования двигательных функций у детей с ЗПР. При обследовании детей данной группы ею были выявлены следующие особенности их психомоторного развития: несформированность физического развития, техники движений и двигательных качеств, также отмечены трудности в формировании навыков самообслуживания.

У. В. Ульяновская, изучая проблемы пониженной обучаемости детей с ЗПР, отмечает у таких детей нарушения познавательной, эмоционально-волевой и физической сферы, выделяя повышенную психомоторную возбудимость, эмоциональную неустойчивость, большую отвлекаемость и нарушение работоспособности либо чрезмерную вялость, тормозимость, в зависимости от типа ЗПР. Неврозоподобные состояние еще больше снижают работоспособность детей, делая их легко истощаемыми, эмоционально неустойчивыми и трудными в общении. По мнению У. В. Ульяновской причины, затрудняющие обучение детей с ЗПР связаны с незрелостью их моторной сферы, в первую очередь, это недостатки мелкой моторики рук.

Е. А. Екжановой было отмечено, что графические навыки у детей с ЗПР формируются в более поздний срок, что объясняется несколькими причинами: нарушениями зрительно-моторной координации, недоразвитием мелкой моторики, а также трудностями в организации движений.

Многими авторами в своих исследовательских работах было выявлено отставание в двигательном развитии детей с ЗПР. Все авторы отмечают проблемы в развитии мелкой моторики рук, что влечет за собой задержку графомоторных навыков и в последствии ведет к трудностям при обучении.

Во многих научных работах, которые были посвящены проблеме задержки психического развития указывается на необходимость укрепления здоровья, на коррекцию и развитие общей и мелкой моторики, на развитие зрительно-моторной координации, а также на развитие графомоторных навыков детей с ЗПР.

Проанализировав результаты научных работ ученых, занимавшихся проблемой развития психомоторики детей с ЗПР, можно прийти к выводам:

- у всех детей с ЗПР наблюдаются различные нарушения в развитии двигательной сферы;
- дети с ЗПР делятся на два основных типа: двигательно возбудимые и двигательно пассивные;
- у большинства детей с ЗПР проявляются нарушения ЦНС, причинами которых могли быть легкие органические поражения, появившиеся в раннем возрасте, а также задержанное созревание мозговых отделов и систем;
- психомоторное развитие детей с ЗПР схоже с развитием здоровых детей на более ранних этапах развития;
- у детей с ЗПР проявляются сенсомоторные нарушения, связи между перцептивными и двигательными функциями плохо сформированы;
- детям с ЗПР сложно координировать свои движения, мелкая моторика таких детей плохо развита, в связи с этим наблюдаются сложности в развитии навыков самообслуживания.

Список литературы

1. Бернштейн Н.А. О построении движения. М.: Мед-гиз, 1947.-256;
2. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию дошкольников с задержкой психического развития: пособие для практических работников дошк. учреждений / под общ. ред. д.м.н. Е.М. Мастюковой. М.: Аркти, 2002. - 192 с.
3. Лебединская К.С., Марковская И.Ф., Растягайлова Л.И. Клинико-нейропсихологическое исследование задержки психического развития. М.: Медицина - Л., 1976. - С.217-218.
4. Лебединская, К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. М.: Просвещение, 1982. -160 с.
5. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. – М.: Издательство Московского университета, 1985.-148 с.
6. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии. - М. : Педагогика, 1978.
7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. - М.: МГУ, 1962. - 432 с.
8. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. - М.: Педагогика, 1970. - 495 с.
9. Мастюкова Е.М. Диагностика и коррекция аномалий психического развития у детей. М.: АПН СССР, НИИ Дефектологии, 1988. - 215 с.
10. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. – М.:Просвещение,1992. - 180 с
11. Певзнер М.С, Ляпидевский С.С., Нейман Л.В., Каплан А.И. Клиническая характеристика аномальных детей. - М.: Просвещение, 1965. - 85 с.
12. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития. М.: Просвещение, - 1972. - с. 370.
13. Ульенкова У.В. Дети с ЗПР. - Н. Новгород, 1994. - 238 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ)

Киреева О.Г.

учитель коррекционной школы ГКОУ ВО «Специальной (коррекционной)
общеобразовательной школы-интернат г. Ковров»

Для того, чтобы ребенок с синдромом Дауна успешно учился, и развивался, нужно понять две вещи — он нужен обществу так же, как и любой другой человек, поэтому нужно постараться обучать и развивать в

нем то, что присуще обычным детям. Дети с синдромом Дауна развиваются с незначительными отклонениями. Из них немногие добиваются больших успехов в музыке, живописи, актерском мастерстве, изучении языков, таких ребяташек зовут детьми восьмого дня.

Объясняется это названием такой красивой историей:

«Бог сотворил мир за шесть дней, на седьмой Он отдыхал. А вот на восьмой день Бог создал особых детей, чтобы проверить сердца всех остальных людей». [1, с. 37–41.]

В моей практике с детьми синдромом Дауна я работаю впервые. В этом году в первый класс ко мне пришли два ученика с синдромом Дауна. Это девочка Аня 9 лет, и мальчик Матвей 8 лет.

Дети разные по социализации, и учебной части, но они очень добродушные, улыбчивые.

Аня - коммуникабельная, но не со всеми идет на контакт, социализированная, развитая в быту. Эмоционально отзывчивая. Речь жестовая с звукокомплексами, пассивная. Аня поступила в школу со средними школьными навыками, присущим детям сложной структуры: умела держать карандаш, ручку, штриховать, закрашивать в основном черканием, мелкая моторика средне - развита, ответы на вопросы не давала, понимала речь, обращенную на слабом уровне. Обслужить себя может. Культурно-гигиенические навыки присутствовали.

Матвей некоммуникабельный, неактивный, пассивный, инфантильный, часто отвлекается, внимание рассеянное, уходит в себя, любит находиться один. Речь пассивная, невнятная, первые слоги отсутствуют, присутствуют только окончания слогов.

Матвей в школу поступил со слабыми школьными навыками: знал цвета, геометрические фигуры, отвечал на вопросы, у мальчика слабо развиты мышцы рук, из-за этого держать ручку, карандаши не умеет. Моторика, как общая, так и ручная развита слабо, ребенок держит предметы ладонным хватом, сжимает слабо без захвата. Матвей слышит, но не реагирует на речь обращенную к нему. Социализация на низком уровне, не умеет одеваться, застегиваться, обслуживать себя, не держит ложку.

С начала учебного года мной поставлена **цель** работы с детьми с синдромом Дауна - их обучение, социальная адаптация, приспособление к жизни и возможная интеграция в обществе.

- Формировать используя все познавательные способности детей, и, учитывая специфику развития психических процессов, развивая у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту простую работу.

Задачи:

- Воспитывать детей с синдромом Дауна, формированием у них правильного поведения.
- Развивать трудовое обучение, выработкой навыков самообслуживания и подготовкой к посильным видам хозяйственно – бытового труда.
- Развитие психических функций детей в процессе работы и как можно более ранняя коррекция их недостатков.

Основное внимание моей работы направлено на воспитание привычек. У детей необходимо развить навыки культурного поведения в общении с людьми, научить их коммуникабельности. Они должны уметь выражать просьбу, уметь защитить себя или избежать опасности.

Развитие ребенка обеспечивается лишь тогда, когда обучение идет на основе наглядности и практической деятельности с реальными предметами. Словесное обучение или обучение, основанное только на зрительном пассивном восприятии, для этих детей совершенно неприемлемо и бесполезно. Недоразвитие регулирующей функции речи настолько велико, что организовать их обучение с помощью словесных указаний, по существу, не удастся. Взрослый показывает им приемы выполнения задания, затем сопряженно с ребенком многократно повторяет необходимые действия, в результате чего у детей вырабатываются несложные умения и навыки. Как показывает опыт, только в процессе проведения практических занятий можно развивать у глубоко отсталых детей речь, корригировать недостатки их мышления, формировать положительные эмоционально-волевые качества. Прежде всего, учитывая беспомощность детей в быту, их необходимо обучать самообслуживанию: еде, умыванию, одеванию и раздеванию, а также элементарным навыкам хозяйственно-бытового труда. [2, с. 69-74.]

Проведя небольшое обследование детей моего класса с синдромом Дауна, я определила, что они не умеют и не могут интегрировать свои ощущения – одновременно концентрировать внимание, слушать, смотреть и реагировать и, следовательно, не имеют возможности в отдельно взятый момент времени обработать сигналы более чем от одного раздражителя.

У данных детей овладение речью настолько замедленно, что возможность их обучения посредством общения с другими людьми крайне затруднено. Именно речь является средством общения, а эти дети

испытывают большие трудности в произношении звуков, слов, а затем и фраз. Они нуждаются в специальной коррекционной помощи.

На начальном этапе работы мне важно сформировать у ребенка готовность к усвоению общественного опыта через совместные действия взрослого и ребенка, действия по образцу и речевой инструкции, что способствует к взаимодействию с детьми.

Данным детям свойственны трудности в освоении грамматического строя речи, то есть значений слов. Они не дифференцируют звуки окружающей речи, плохо усваивают новые слова и словосочетания.

В процессе занятий по речевой практике детей данной категории, мною используются самые разнообразные методы и приемы: наблюдения, дидактические игры, чтение и пересказ текстов, сказок, рассказывание стихов, просмотр видеозаписей и др. Это способствует формированию различных сторон речевой деятельности ребенка.

Для детей с синдромом Дауна характерно очень сильное зрительное восприятие, они способны быстро обучаться на наглядном материале, выучивать жесты и знаки, написанный текст. Работа с данными детьми ведется с использованием картинок, карточек, дидактических материалов.

У данных детей сохранено восприятие пространственных отношений и цветоразличие. Многие из них соотносят предметы по форме и величине. Все это может служить основой для обучения детей простейшим видам игровой и учебной деятельности. Проводя занятия по сенсомоторики, используются дидактический материал: «Собери пирамидку», «Больше, меньше», «Матрешка», игра по сказке «Три медведя», «Геометрические фигуры» и т.д.

Существует достаточно большое количество методик, позволяющих эффективно обучать и развивать данных детей. Но этот процесс более труден и занимает больше времени, чем усвоение аналогичных умений и знаний обычным ребенком. Основным дидактическим принципом в обучении таких детей является задействование разных каналов восприятия, то есть разных органов чувств. В первую очередь необходимо обеспечить наглядность обучения, а для улучшения результата подключить осязание, слух и кинестетические ощущения. Процесс усвоения новых знаний должен идти мелкими шагами, более целесообразно разбивать одно задание на несколько частей. [3, с.26-28.]

Обязательно поощряю похвалой за любой, даже самый маленький шаг к победе над своим недугом. Необходимо терпеливо относиться к неудачам на занятии, помнить о том, что не нужно торопиться в таком простом и многотрудном деле.

В дальнейшей своей работе главной целью я определила: обеспечение оптимального вхождения ребенка в общественную жизнь, подготовка к самостоятельной жизнедеятельности.

Я наметили несколько направлений в предстоящей работе:

1. Развитие общей моторики;
2. Развитие мелкой моторики пальцев рук;
3. Развитие речи;
4. Воспитание культурно-гигиенических навыков;
5. Развитие социально-коммуникативной сферы.

Считаю необходимым продолжить коррекционную работу с данной категорией детей, искать новые методы коррекции.

Список литературы

1. Бакланова Т. И. Подготовка педагогических кадров к этнокультурному дополнительному образованию детей // Научные исследования: от теории к практике : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 10 июля 2016 г.). — 3. — ЦНС Интерактив плюс Чебоксары, 2016. — С. 37–41.
2. Маллер А.Р. Родителям о детях с глубокой умственной отсталостью // Дефектология. 1991. № 5. С. 69-74.
3. Таточенко В. Если у малыша синдром Дауна // Семья и школа. 1994. № 10 С. 26-28.

МЕЛОДИКО-ИНТОНАЦИОННАЯ СТОРОНА РЕЧИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

Кондронкина Р.С.

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

Мелодико-интонационная сторона речи является составной характеристикой просодической стороны речи. Она включает в себя следующие компоненты: интонацию, мелодику, темп, тембр, логическое ударение, смысловые паузы в речи.

Интонацией называется сложное явление, включающее в себя несколько акустических компонентов. Все эти компоненты принимают участие в организации речевого потока и его членении в зависимости от смысла передаваемого сообщения.

Мелодика выполняет функции повышения и понижения голоса во время произнесения фразы. Она придает речи множество оттенков и не позволяет делать ее монотонной. В каждом слове, которое звучит в речи, присутствует мелодика. Оформляют ее изменяющиеся по силе и высоте гласные звуки [1].

Мелодика характеризуется движением основного тона голоса, а если говорить точнее, то его повышением или понижением. Различие звуков по высоте определяется различной скоростью колебаний голосовых складок. В свою очередь, частота колебаний складок зависит от ряда следующих параметров: скорость воздушного потока, которая проходит через голосовую щель; степень упругости голосовых складок; ширина голосовой щели; массы вибрирующей части складок, т.е. частотой самой низкой составляющей в спектре голоса. Когда при говорении происходит постоянное изменение частоты основного тона, то оно превращает мелодику в тональный контур течи, выполняющий функцию элемента, который связывает отдельные части речевого потока, а также выступает в роли средства членения речи.

За ускорение и замедление речи отвечает темп. Замедление или ускорение зависит от содержания высказывания. Принимаются во внимание паузы между речевыми отрезками. В спокойном состоянии у взрослого человека темп речи может варьироваться от 90 до 175 слогов в минуту.

Выделяют три основных вида темпа: нормальный, быстрый и медленный. У одного и того же человека темп может быть как стабильным, так и изменяющимся. Реализация стабильного темпа речи может осуществляться только на коротких отрезках сообщения.

Во многом темп определяет своеобразие ритма речи. Ритмом называется равномерное чередование ударных и безударных слогов. Темп и ритм находятся во взаимосвязи друг с другом.

Специфическим компонентом речи является тембр. Он является звуковой окраской, которая отражает экспрессивно-эмоциональные оттенки. У каждого человека свой тембр. Изменение тембра голоса может зависеть от времени суток и эмоционального состояния человека.

Тембр является таким качеством голоса, который отличает один голос от другого. Если провести сравнение с тоном голоса, то для большинства людей тон голоса может быть общим, а тембр является индивидуальной характеристикой [3].

Однако в лингвистике тембр рассматривается как дополнительная окраска звучания, которая придает голосу человека различные эмоциональные оттенки. Исследователи пришли к мнению, что тембровые различия не несут основной коммуникативной нагрузки, однако они проявляют себя при выражении эмоций путем изменения окраски голоса, а также они могут передавать субъективное отношение говорящего к высказыванию.

Еще одним просодическим компонентом является ударение. В его основе лежит интенсивность или по говоря другим словами сила звука. Для речевого интонирования значимы словесное и смысловое ударения (синтагматическое, фразовое и логическое) [2].

Основой словесного ударения является выделение одного из слогов в слове при помощи длительного и громкого произнесения. О.А. Токарева считает, что ударение характеризуется следующими отличительными свойствами:

- длительность ударного гласного, которая длиннее первого предупредительного в полтора раза;
- сила звука, с которой выделяется ударный слог;
- особое тембровое качество ударного гласного, который произносится четко, ясно и с более четким артикулированием;

- высота тона, которая выделяет ударный слог.

Важным интонационным средством является логическое ударение. Оно представляет собой выделение из всего высказывания наиболее важного слова для предания предложению смысла. Логическим является смысловое ударение, которое сильно акцентируется и четко выделяется интонационно при помощи силы и значительных интервалов высоты тона в отличие от обычного словесного ударения. К средствам выражения логического ударения относятся: усиление словесного ударения, повышение или понижение тона на ударном слоге слова, увеличение длительности, достигаемое усилением напряженности артикуляции ударного слога.

Паузы занимают в интонации особое место. Они являются «незвуковым» средством интонации. Паузы необходимы для того, чтобы разрывать поток речи и этим облегчать её восприятие. Интонационно-логические паузы необходимы для отделения одного речевого такта от другого, а также помогают выяснять их смысл. Если не будет логических пауз, то получится сплошной текст, в котором будет не разобрать какие слова и предложения взаимосвязаны между собой и объединены интонационно. Различают смысловую (логическую) паузу, которая целиком определяется синтаксисом, и ритмическую паузу, которая не зависит от синтаксиса и определяется ритмическим импульсом. Первая пауза присутствует во всей речи, а вторая только в стихотворной. Характер распределения пауз в речевом потоке и их длительность определяют ритмико-мелодичную сторону интонации.

При помощи этих средств выразительности в процессе общения осуществляется уточнение мыслей и выражений, кроме этого осуществляется и уточнение эмоционально-волевых отношений. Именно благодаря интонации у мысли имеется законченный характер, высказыванию может придаваться дополнительное значение, которое не меняет его основного смысла, однако смысл высказывания все же может измениться.

Список литературы

- 1.Артемова Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями Монография. – М., МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008 – 123 с.
- 2.Архипова Е.Ф. стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2007 – 331 с.
- 3.Брызгунова, Е. А. «Звуки и интонация русской речи» - М., 1972 г.

СЕКЦИЯ №4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕРЕМЕННОГО МЕТОДА ТРЕНИРОВКИ В РАЗВИТИИ ВЫНОСЛИВОСТИ СУВОРОВЦЕВ 6-7 КЛАССОВ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО СУВОРОВСКОГО ВОЕННОГО УЧИЛИЩА

Мяшин Г.Ю., Малиев А.И.

(**Мяшин Г.Ю.** - почетный педагог России, Северо-Осетинский государственный педагогический институт;
Малиев А.И. - старший воспитатель, Северо-Кавказское суворовское военное училище)
г. Владикавказ

Сегодня к двигательной активности молодого поколения предъявляют высокие требования, которые являются определяющим вектором на пути к здоровой, самостоятельной, и профессиональной деятельности. Такой целенаправленный процесс гармоничного развития подростков и совершенствования их двигательной подготовленности, способствует комплексному формированию физических качеств, от которых зависит эффективность будущей трудовой и военной деятельности подрастающего поколения.

Физическая подготовка в Северо-Кавказском суворовском военном училище имеет образовательную, военно-прикладную и оздоровительно-рекреационную направленность, соответствующую направленности физической подготовки видов Вооруженных Сил Российской Федерации.

Учебная и внеурочная деятельность суворовцев характеризуется высокой двигательной активностью, которая проявляется на протяжении всего учебного дня. Всесторонняя физическая подготовленность, заложенная в период естественного биологического роста и развития, имеет большое значение не только в учебной и внеурочной деятельности, но и обеспечивает в дальнейшем высокий уровень работоспособности на многие годы.

В период обучения в Северо-Кавказском суворовском военном училище у суворовцев создается фундамент всестороннего физического развития, формируется тип телосложения, осанка, приобретаются и совершенствуются разнообразные двигательные умения и навыки, укрепляется здоровье. Общая физическая подготовка суворовцев решает задачи всестороннего воспитания физических способностей, повышение общей работоспособности.

Занятия проводятся по таким разделам таких как «Гимнастика и атлетическая подготовка», «Ускоренные передвижения», «Легкая атлетика», «Плавание», «Преодоление препятствий», «Спортивные единоборства и рукопашный бой», «Спортивные и подвижные игры», которые благоприятно влияют и развивают различные физические качества. При систематических занятиях по физической подготовке достигается совершенствование и укрепление мышечного, опорно-двигательного аппарата, координации движений и общего уровня двигательных качеств в целом. В качестве основных средств физической подготовки применяются физические упражнения, оказывающие общее положительное воздействие на организм занимающихся, которые выполняются с учетом возрастных особенностей обучающихся. При этом совершенствуются функции внутренних органов и систем и происходит повышение общего уровня развития двигательных качеств.

Физическая подготовка суворовца определяется его всесторонним физическим развитием, наличием высокого уровня развития силы, быстроты, гибкости, ловкости и, особенно выносливости. Выносливость - это способность проявлять наибольшую работоспособность и удерживать ее в определенных режимах максимально долгое время.

В многогранной деятельности суворовцев выносливость играет одну из главных ролей. Высокий уровень развития выносливости суворовцев является необходимым условием для разностороннего физического развития и подготовки на этой основе преданных Отечеству, крепких и закаленных юношей, способных переносить высокие физические нагрузки и психические напряжения [1, с.5].

Исходя из вышесказанного, в работе нами были сформированы следующие задачи: 1) провести диагностику уровня развития выносливости суворовцев 7-х классов в процессе экспериментальной работы; 2) экспериментально обосновать эффективность методики направленного развития выносливости суворовцев 7-х классов с использованием переменного метода тренировки.

Для того чтобы проверить предположение о том, что применение переменного метода тренировки в физической подготовке суворовцев позволит повысить уровень развития выносливости, нами было проведено экспериментальное исследование. Для проверки этого, в качестве экспериментальной группы были определены суворовцы 7-х классов третьей учебной роты Северо-Кавказского суворовского военного училища г. Владикавказ, в количестве 30 человек.

Для определения исходного уровня физической подготовленности за основу были приняты нормативные требования «Наставления по физической подготовке и спорту для суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальных училищ и кадетских, морских кадетских, музыкальных кадетских корпусов Министерства обороны Российской Федерации», определяющих степень развития физических качеств. Посредством бега на 60 м. и прыжка в длину с места изучались скоростно-силовые показатели. Общая выносливость характеризовалась преодоленным расстоянием в беге на 1 км. Повторное измерение показателей двигательной подготовленности было проведено по программе первоначального тестирования по завершению формирующего эксперимента.

Основными методами развития выносливости с использованием бега являются метод непрерывного равномерного длительного бега, предусматривающий три режима: 1-й - с интенсивностью ЧСС до 130 уд./мин.; 2-й - с интенсивностью ЧСС 130-150 уд./мин.; 3-й - с интенсивностью ЧСС 150-170 уд./мин.; интервальный метод; комбинированный метод; соревновательный (контрольный) метод [1, с.21].

Средствами развития выносливости являются упражнения, вызывающие максимальную производительность сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Мышечная работа обеспечивается за счет

преимущественно аэробного источника. При этом интенсивность работы может быть умеренной и большой. Суммарная длительность выполнения упражнений для обучаемых 12-13 лет может достигать до 20 минут. В интервальной тренировке, направленной на преимущественное повышение уровня аэробной производительности, мы ориентировались на интервалы отдыха, при которых ЧСС снижается до 120-130 уд./мин. Это позволяет вызвать в деятельности систем кровообращения и дыхания сдвиги, которые в наибольшей мере способствуют повышению функциональных возможностей мышцы сердца. Планирование пауз отдыха, исходя из субъективных ощущений занимающегося, его готовности к эффективному выполнению очередного упражнения, лежит в основе варианта интервального метода, называемого повторным.

Сущность интервального метода заключается в выполнении упражнений с регламентированными паузами отдыха. Метод характеризуется величиной нагрузки, которая определяется пятью факторами: абсолютной интенсивностью (скоростью бега); продолжительностью бега; продолжительностью интервалов отдыха; характером отдыха (активным, пассивным); числом повторений беговых отрезков и количеством серий [1, с.22].

На этапе формирующего эксперимента нами предпринята попытка, используя переменный метод тренировки параллельно с развитием разносторонней физической подготовленности, способствовать развитию общей выносливости в экспериментальной группе суворовцев.

Вариантов использования переменного метода существует большое количество, и зависит оно от подготовленности контингента, периода учебно-тренировочного процесса и степени предлагаемого воздействия на вегетативные органы.

Разработанный нами вариант переменного метода рассчитан на контингент суворовцев, прошедших 2-х-летний период общей физической подготовки и предусматривает нарастание интенсивности выполняемых упражнений, представленных.

Исходя из предварительной договоренности с руководителем 3 учебного курса Северо-Кавказского суворовского военного училища, предлагаемые упражнения, не нарушая общего направления и целостности учебно-воспитательного процесса, проводились три раза в неделю с января и до апреля 2019 года. В наши обязанности входило присутствие на занятиях, контроль дистанции бега и хронометраж. По завершению срока проведения эксперимента состоялось 34 учебно-тренировочных занятия по ОФП с включением упражнений переменного метода тренировки. По истечении установленного периода было проведено следующее количество беговых дистанций: кроссовый бег – 11 занятий; бег на 1000 м. с вариантом упражнения №3 – 9 занятий; фартлек – 6 и две разновидности бега на 1000 м. по четыре занятия (Таблица 1).

Таблица 1. Упражнения, проводимые в период формирующего эксперимента.

Упражнения	Интенсивность	Дозировка
Бег 1000 м.	Умеренная 1. Время на 1000 м. 4.30 с.	1. 200 м.+50 м. ускорение × 2 серии
Бег 1000 м.	Умеренная 2. Время на 1000 м. 4.30 с. 3. Время на 1000 м. 4.20 с.	2. 150 + 50 м. ускорение × 2 серии 3. 150 + 10 м. рывок × 2 серии
Кросс 3000 м.	4. Время – 13 мин. 5. Время – 12.30 мин.	4. 5 мин. Свободный бег + 5 сек. ускорение 5. 5 мин. Свободный бег + 10 сек. ускорение
Фартлек	6. Время – 15 мин.	6. В группах по 10 чел., умеренный бег в колонне, замыкающий делает рывок во главу колонны.

На завершающем этапе педагогического эксперимента было выполнено итоговое тестирование по разработанной программе для выявления динамики физической подготовленности суворовцев. Анализ экспериментальных данных по изменению показателей физической подготовленности, позволил констатировать, что занятия с комплексным и целенаправленным развитием выносливости оказали существенное влияние на физическую работоспособность и функциональную подготовку суворовцев экспериментальной группы.

Эффективность предложенной методики может характеризоваться следующими показателями: по тесту «Бег 1 км» результаты были улучшены 0.44с., что соответствует 23,86% прироста показателей в беге

на выносливость; в показателях скоростно-силовых тестов, наибольшее улучшение было достигнуто в прыжках в длину с места – 12 см., т.е. прирост составил 6,52%, а в беге на 60 м., улучшение выразилось только на 0,25с., что составило 2,59% прироста (Таблица 2).

Таблица 2. Сопоставительный анализ средне-групповых результатов начального и контрольного тестирования

Период \ 7 класс Тесты	Скоростно-силовая		Общая выносливость
	Бег 60 м. с высокого старта (с)	Прыжки в длину с места (см)	Бег 1 км.
Нормативы	9,3 - 9,8 - 10,3	190 - 180 - 160	3.50 - 4.00 - 4.40
Констатирующий эксперимент	9,87	172	4.36
Контрольный эксперимент	9,62	184	3.52
Абсолютная разница показателей	0,25	12	0.44
% прироста	2,59	6,52	23,86

Таким образом, анализ результатов экспериментальной группы суворовцев позволяет нам говорить о том, что переменный метод тренировки, выполняемый с умеренной интенсивностью в аэробном режиме, способствует значительному подъему качественного уровня в развитии выносливости суворовцев, что подтверждает выдвинутую в работе гипотезу.

Список литературы

1. Наставление по физической подготовке и спорту для суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальных училищ и кадетских, морских кадетских, музыкальных кадетских корпусов Министерства обороны Российской Федерации. Документ: Приказ № 0352 от 30.10. 2004 г.

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССУАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА

Назарова О.В.

Ставропольский филиал Московского педагогического государственного университета, г. Ставрополь

Высочайшим компонентом личности является профессиональная компетентность. В нашем понимании *профессиональная компетентность* – это интегративная характеристика качеств специалиста, включающая уровень владения профессиональными знаниями, умениям, навыками полученного опыта, а также такими компонентами профессионального мастерства, как профессионально важные качества личности и профессиональные способности при выполнении работы в соответствии с должностными

требованиями, т.е. в соответствии с задачами и стандартами их выполнения, принятыми в творческой отрасли.

Поскольку процесс обучения, в ходе которого формируются профессиональные компетентности будущего дизайнера, растянут во времени, то естественно предположить, что он должен делиться на какие-то *этапы*.

В процессе проектирования процессуально-деятельностного компонента мы выделяем следующие этапы в формировании профессиональных компетентностей студентов.

Ориентировочный этап – связан с постановкой цели познавательной деятельности, мотивированием студента на достижение ее результата.

В дидактическом плане формирование данной цели целесообразно начинать с ознакомления студентов с нормативной целью-результатом, включающей содержание предметного компонента профессиональной подготовки [3]. Задача преподавателя на этом этапе состоит в том, чтобы сформировать в сознании студента представление об области профессиональной деятельности дизайнера, об объектах профессиональной деятельности, о видах профессиональной деятельности, о требованиях к результатам освоения образовательной программы в форме компетенций [4, с. 180-181].

На данном этапе имеют место два вида цели-результата:

- *цель-образ* – непосредственно направляющая и регулирующая учебную деятельность студента на всем ее протяжении;

- *цель-задание* – регулирующая познавательную деятельность студента через конечный результат, который выступает в форме компетенций и готовности к их применению.

Учебные цели реализуются через *мотивированную* познавательную деятельность. При этом важнейшей с психологической точки зрения является ориентировочная часть деятельности, выполняющая сигнальную функцию и ориентирующая студента на процесс решения учебных задач [1, с. 26-32]. В нашем случае ориентировочная основа – это система универсальных учебных действий, необходимых для качественного усвоения студентом предметного содержания и овладения требуемых профессией дизайнера профессиональными компетентностями.

Личностно-преобразующий этап – рассматривается нами как организованное восприятие студентом предметного содержания, его осмысление и усвоение; усвоение способов деятельности на основе слияния нового опыта с имеющимся опытом, новой информации с уже осознанной ранее; усвоение опыта творческого мышления; усвоение опыта эмоционально-ценностного отношения.

Данный этап отличают следующие особенности:

1) формирование профессиональных знаний и специальных умений студентов на основе конкретного предметного материала [2, с.43];

2) углубленное изучение студентами основ избранного вида профессионального труда;

3) развитие инициативы и самостоятельности студентов в усвоении новых знаний и умений, опыта профессиональной деятельности;

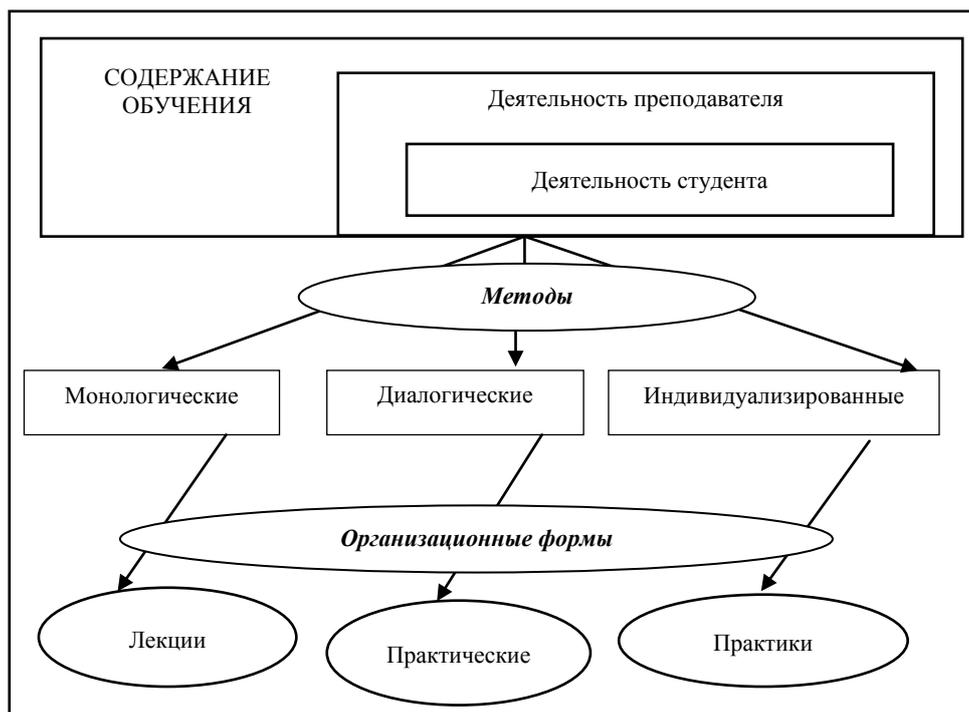
4) освоение студентами обобщенных схем профессиональных видов деятельности специалиста-дизайнера на основе универсальных учебных действий;

5) овладение студентами способами самореализации в творчестве дизайнера;

6) осознание понятия готовности личности к исполнению профессиональных функций дизайнера.

Рефлексивный этап – в качестве содержания данного этапа выступает анализ и самоанализ индивидуальных достижений студентов, сформированных не как простая сумма профессиональных компетентностей, а как скоординированная целостность, обеспечиваемая качественным формированием индивидуальных деятельностей.

Выделенные этапы отражают процессуальный характер данного компонента проектируемой модели. Деятельностный его характер отражают *организационные формы, методы и средства* (Рисунок 3)



Список литературы

1. Гороя, В.И. Теория и практика дидактического проектирования / В.И. Гороя, Р.И. Кузьминов, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 320 с.
2. Гришанова, Н.А. Развитие компетентности специальностей как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика /Н.А. Гришанова; под ред. Н.А. Селезневой и А.И. Субетто. Кн. 6. – М., 2002. – 61 с.
3. Калмыкова, О.М. Технологические парадигмы XX-XXI вв.: философско-концептуальный анализ: автореф. дис. ...канд. филос. наук: 09.00.11 / Калмыкова Ольга Михайловна. – Ростов н /Д., 2012. – 22 с.
4. Огурцов, А.П. Деятельность / А.П. Огурцов, Э.Г. Юдин // Большая советская энциклопедия, т. 8. – М., 1972. – С. 180–181.

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

CLIL-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПО ФГОС

Иванова Н.Ю.

ГБОУ СОШ № 86 Петроградского района, г. Санкт-Петербург

Современное образование в России перешло на Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения. ФГОС – принципиально новый документ, который определяет задачи современного обучения. Главной задачей является воспитание профессиональной личности, способной

творчески мыслить и находить нестандартные решения, готовой обучаться в течение всей своей жизни [9, с.7]. Все эти навыки формируются со школьной скамьи. Обучение в школе должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации. Сегодня система обучения должна формировать людей с новым типом мышления, инициативных, творческих личностей, смелых в принятии решений, компетентных. Следовательно, необходимы изменения и в методике образования [10, с.82]. В основе всей учебной деятельности должен находиться деятельностный подход.

В частности, активно следует использовать проектную деятельность, которая задействует все 4 механизма развития личности (деятельность, познание, общение, рефлексия), является наглядной интеграцией знаний по различным предметам школьной программы, дает простор для творческой, созидательной деятельности. Это позволяет решить существующую проблему низкой мотивации и познавательной активности учащихся в обучении, напрямую связанную с все еще существующей в школах традиционной системой обучения, которая ставит учащихся в пассивную ситуацию. Пассивное обучение направлено лишь на воспроизведение информации, а не на ее анализ, применение.

Очевидно, что мотивационный аспект, имеет решающее значение для активизации процесса обучения иностранному языку, способствует развитию интеллектуальной деятельности и, в конечном итоге, ведет к повышению эффективности процесса обучения.

Так же ФГОС ставит важную образовательную задачу: сформировать у учащегося представление о целостной картине мира. В основе такого комплексного образования лежит идея интеграции. Как известно, междисциплинарная интеграция в образовательной сфере базируется на общности цели, принципов, методов и форм обучения, что позволяет решать стратегические задачи учебного процесса не только с использованием потенциала всех ведущих дисциплин, но и на основе их тесной взаимосвязи. С педагогической точки зрения интегративный подход можно рассматривать как методологический принцип, определяющий направленность, содержание и организацию образовательного процесса, который позволяет объединить все его элементы и уровни в целостное смысловое пространство и предполагает оптимальный результат как новое качество данного процесса. В отечественной педагогике считается доказанным, что общая методология, универсальные логические приемы системного мышления позволяют интеграции обеспечивать совместимость научных знаний из разных отраслей [6, с.160].

В современном образовании одной из главных целей педагогов является социализация ребенка в межнациональном и межкультурном пространстве. При этом уже с самого младшего возраста иностранный язык может являться инструментом овладения новыми знаниями и умениями [1, с.72; 11, с.361]. Процесс решения этих задач на уроках английского языка приводит нас к использованию предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL - (Content and Language Integrated Learning)). Теоретические основы предметно языкового обучения разработаны группой таких ученых европейских вузов, как: David Marsh, Do Coyle, Oliver Meyer, Teresa Ting, Victor Pavon, Philip Hook и др. Впервые понятие «Content and Language Integrated Learning» было представлено в 1994 году Дэвидом Машем. Согласно автору, данная методика подразумевает «предметно-языковое интегрированное обучение», которое относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту [13, 16]. Наиболее распространённым сегодня является следующее определение: предметно-языковое интегрированное преподавание иностранного языка и других учебных дисциплин - это такая дидактическая методика, которая позволяет сформировать у учащихся лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений [8, с.179].

CLIL — это интегративный подход к обучению, при котором учащиеся получают дополнительные знания по некоторым школьным предметам посредством иностранного языка. Данная технология изначально предполагает преподавание других, неязыковых, предметов на иностранном языке. Эффективность такого метода заключается в том, что ребенок использует иностранный язык в реальной жизни для приобретения новых знаний не только на уроках иностранного языка, но и в рамках других школьных предметов. Другой вариацией внедрения CLIL-технологии является интеграция в программу по иностранному языку элементов неязыковых школьных предметов. Таким образом, учащийся не только усваивает термины, понятия, целые темы или модули какого-либо школьного предмета при помощи иностранного языка, но и углубляет при этом свои языковые знания и закрепляет навыки общения на иностранном языке [14].

Существует два типа CLIL 'жесткий CLIL' и 'мягкий CLIL', российские учителя могут воспользоваться 'мягким' вариантом данного подхода, который отражен в современных УМК по

английскому языку как в виде отдельных заданий урока, так и в виде специальных разделов, нередко включающих проектную работу [15, с.31].

С точки зрения психологии обучения иностранному языку опора на концепцию CLIL способствует преодолению трудностей, связанных со спецификой языка как учебной дисциплины. Эти особенности были описаны И.А. Зимней как «беспредметность», «беспредельность» и «неоднородность» [3, с.33].

Также экспериментально было доказано положительное влияние применения методики CLIL на уровень мотивации учащихся к изучению иностранного языка и качество обучения. В ходе эксперимента для определения уровня мотивации использовалась методика Т.Д. Дубовицкой. Для выявления динамики показателей в ходе экспериментальной работы проводились специально разработанные диагностические срезы. Они позволили осуществить проверку и обработку результатов проведенной работы, провести анализ интегрированного урока [5, с.66].

Курсы, основанные на методике CLIL позволяют решить многие задачи, помимо мотивации, например, позволяют научить осознанно и свободно использовать иностранный язык для решения повседневных задач общения, развивать знание и понимание других культур и многое другое. Различные виды заданий для работы по методике CLIL описаны у Лиз Дейл и Розы Тэннер [12].

Однако существует и ряд проблем. Например, общеобразовательные учреждения не берутся за создание специальных учебных программ, предполагающих интеграцию неязыковых предметов с преподаванием иностранного языка [7, с.62]. Несмотря на это, CLIL-технология применяется и в начальной школе, но только в рамках занятий по иностранному языку с интеграцией в эти занятия элементов других школьных предметов [2, с.32-35].

Процесс реализации данной методики осложняется также тем фактом, что преподаватель-предметник должен владеть иностранным языком на очень высоком уровне, а лингвист должен овладеть определенным предметом для преподавания и того и другого. То есть это может быть преподаватель иностранного языка, получивший квалификацию по изучаемому предмету или непосредственно преподаватель-предметник, имеющий proficiency level по английскому языку. Споры о том, кто лучше внедряет эту методику - предметники со знанием иностранного языка или лингвисты, изучившие предмет, не затихают до сих пор. Еще одной из немаловажных проблем является сложность оценивания обучающихся. Что нужно оценивать: лингвистические достижения или приобретенные предметные знания? Если и то и другое, то каким образом это делать [4, с.85-86]?

Однако эти трудности, никак не умаляют достоинств этой технологии обучения иностранному языку, доказавших свою эффективность в европейской системе образования.

Учитывая методические возможности CLIL-технологии, педагоги могут качественнее конструировать занятия по иностранному языку, интегрированные с другими школьными предметами. Помимо заданий, имеющих в утвержденных учебниках, можно воспользоваться и дополнительными материалами. Например, для уровней А1-А2 можно воспользоваться учебниками «Guess What!» и «Incredible English», построенными на методике CLIL. Это позволит с ранних лет приобщиться к знаниям и культуре не только своей, но и других стран.

Список литературы

1. Архипенкова А.Ю. К проблеме изучения английского языка в аспекте глобального общения // Вестник Российского университета дружбы народов. 2011. № 3. С. 70–76.
2. Гудкова С.А., Яшина Н.В. Методические возможности использования CLIL-технологии при преподавании английского языка в начальной школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 2 (29). С. 31-35.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. 222 с.
4. Клец Т.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в системе иноязычной подготовки студентов // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 30. С. 83-89.
5. Назарова М.В. Опыт применения методики CLIL в обучении английскому языку // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 31. С. 63-67.
6. Плужникова Ю.А. Опыт реализации концепции предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL): курс «Европейское право (на английском языке)» // Вестник факультета управления и права

- Коломенского института (филиала) ФГБОУ ВПО Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ). 2015. № 10. С. 159-171.
7. Соколовская С.В., Набатова О.А. Предметно-языковое обучение в общеобразовательной школе // Пермский педагогический журнал. 2015. № 7. С. 60–64.
 8. Трифонова Е.В. Профилизация преподавания иностранного языка путем применения элементов методики CLIL // Иностраный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития. Межвузовский сборник научно-методических статей. Псковский государственный университет. Псков, 2015. С. 178-183.
 9. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. – М.: Российская академия образования, 2011. – 38 с.
 10. Шеленкова, Н.Ю. Организация исследовательской деятельности учащихся в школьном научном обществе // Завуч. – 2015. – №5. – С. 82-87.
 11. Юрасова Е.С., Горбачева Е.А. CLIL технология на уроках английского языка // Царскосельские чтения. 2015. Т. 1. № XIX. С. 359–362.
 12. CLIL Activities /Liz Dale and Rosie Tanner, Cambridge University Press, 2012, 284 p.
 13. CLIL: Content and Language Integrated Learning/ Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 173p.
 14. Coyle D. CLIL – A pedagogical approach from the European perspective. Lëtzebuerg: Springer, 2008. 1217 p.
 15. Gorodetskaya L.A., Kozhevnikova L.A. Using CLIL approach in primary and secondary school education // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 2. С. 31-38.
 16. Marsh, D. Languages smarten up your brain The Guardian Weekly, 2010, (15.01.10), 4. <https://www.theguardian.com/education/2010/jan/25/tefl-linguistics>.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ

И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Боровец О.С., Гусакова Н.Е., Мантулова В.И.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
«Центр технологического образования Белгородского района Белгородской области»

Современная жизнь характеризуется высокой потребностью в адаптации человека из-за влияния быстро меняющихся социальных и технологических условий. В школьные годы закладывается фундамент тех личностных качеств, которые позволят человеку успешно адаптироваться в дальнейшей жизни: принимать ответственные решения, отстаивать собственную точку зрения, с пониманием относиться к окружающим, проявлять деловую активность, умение сотрудничать.

В основе современного образования лежит активность и преподавателя, и, что не менее важно, обучающегося. Именно этой цели - воспитанию творческой, активной личности, умеющей учиться, совершенствоваться самостоятельно, и подчиняются основные задачи современного образования.

Помочь ребенку в достижении этой цели направлено обучение в нашем учреждении дополнительного образования.

Особый интерес для нас представляют вопросы, связанные с применением информационных технологий, так как в наше время обычными методами обучения удовлетворить индивидуальные запросы обучающихся становится все труднее. Применение ИКТ позволяет не только повысить эффективность традиционных форм обучения, но, и главное, обеспечивает доступ к получению актуальных образовательных услуг всем участникам современного образовательного процесса. Информационные технологии предполагают деятельностный подход в обучении.

МАУ ДО «Центр технологического образования» в достаточном количестве обеспечен современной компьютерной техникой и техническими средствами, необходимые на занятиях по всем направлениям, по которым ведется обучение в учреждении.

Наглядность информационных компьютерных технологий позволяет повышать усвоение материала обучающимися, так как задействованы все каналы восприятия – зрительный, механический, слуховой и эмоциональный. Педагоги и обучающиеся Центра технологического образования широко используют мультимедийные презентации, которые позволяют наглядно представлять дидактический материал, продемонстрировать дополнительные материалы к своему выступлению, результаты учебных проектов, исследовательской деятельности. Создание компьютерных демонстрационных презентаций или представление проектов обучающимися является проявлением компетенции личностного самосовершенствования.

Современная жизнь, технический прогресс предоставляют педагогам и обучающимся возможность активно использовать информационные и Интернет технологии. Сеть Интернет позволяет всем участникам образовательного процесса получать нужную информацию, а также публиковать свои работы на различных образовательных сайтах, участвовать в онлайн конкурсах, викторинах. Интернет-ресурсы позволяют использовать электронные учебники, методические пособия, различного рода задания, которые дают возможность вывести процесс обучения на совершенно новый уровень.

Рассмотрим использование информационных технологий в нашем учреждении дополнительного образования при обучении по различным направлениям:

- профессиональное обучение (по программам: «Водитель категории «В», «Каменщик», «Секретарь руководителя», «Флористика», «Швея»);
- техническое (по программам: «Занимательное черчение», «Основы технического черчения»; «Компьютерная грамотность «Инфознайка»);
- социально-педагогическое (по программам: «Юные фелинологи «Муркоша», «Креативный скрапбукинг»).

Дополняя и опираясь на вышесказанное, отметим, что при организации образовательного процесса педагоги повсеместно используют компьютеры, мультимедийные и технические средства.

Не вызывает вопроса применение ИКТ по таким программам как «Секретарь руководителя», «Компьютерная грамотность «Инфознайка», где проводится обучение технологии работы на персональном компьютере; работе с прикладными пакетами программ, используемыми для подготовки обучающихся.

При работе по программам «Каменщик», «Занимательное черчение», «Основы технического черчения» изучение тем с применением ИКТ позволяет демонстрировать различные схемы, чертежи и прочее. При этом у преподавателя имеется возможность наиболее рационально расположить фрагменты в зависимости от темы, целей и вида урока, быстро вернуться к любому изображению.

При подготовке обучающихся по программе «Водитель категории «В», использование компьютерных средств позволяет получить информацию не только от преподавателя, но и с помощью обучающих программ, различных средств наглядности. Немаловажную роль при подготовке будущих водителей играет использование тренажерных устройств.

Интернет-ресурсы, технические средства обучения используются при организации работы с одаренными детьми, проектной и исследовательской деятельности обучающихся по программам «Флористика», «Швея». При этом обучающиеся учатся критически осмысливать информацию, выделять главное в информационном сообщении, систематизировать и обобщать материал, грамотно представлять имеющуюся информацию.

Работая по программам «Юные фелинологи «Муркоша», «Креативный скрапбукинг», педагоги с помощью информационных технологий расширяют иллюстративный материал, усиливая эмоциональное восприятие, формируя учебную мотивацию у обучающихся. Использование ИКТ способствует развитию креативности детей через создание образовательных информационных продуктов, развитию навыков самообразования и самовоспитания.

Несмотря на все плюсы применения информационных технологий, стоит обратить внимание на разумное использование их всеми участниками образовательного процесса. Необходимо помнить, что компьютер не может заменить эмоционального человеческого общения. При работе с компьютером обучающийся лишается практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли. Еще один негативный момент - это излишек информации, так называемый «информационный мусор», который сопровождает практически любой запрос в сети Интернет. Наконец, нельзя также забывать о том, что

чрезмерное использование компьютерных технологий негативно отражается на здоровье человека. Поэтому при использовании информационных технологий в работе с детьми педагоги соблюдают требования СанПин. Физминутки и комплексы упражнений для глаз, обязательное проветривание помещения до и после занятия.

Из всего выше сказанного можно сделать следующие выводы: средства компьютерных технологий имеют ряд преимуществ по сравнению с традиционными средствами обучения; процесс обучения не может строиться исключительно на информационно-коммуникационных технологиях; компьютерные технологии требуют хорошей материально-технической базы и своевременного обновления оборудования.

Список литературы

1. Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании: интерактивные методы. – Ростов – на-Дону: Феникс, 2010.
2. Компетенции в образовании: опыт проектирования. Под ред. Хуторского А. В. – М., 2007.
3. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. Издат. центр «Академия», 2008.
4. Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий. Учебно-методическое пособие. Программа Intel «Обучение для будущего». М., 2006.

PROSPECTS FOR STUDYING CHILDREN'S PROGRAMMING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Мичигишев У.А.

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону

Annotation: the article analyzes information technologies, the role of programming in them, as well as the main modern programming trends in the world. The article discusses the prospects for learning programming in schools and the importance of this.

Keywords: information technology, programming, trends, development

Information technologies - processes, methods of searching, collecting, storing, processing, providing, distributing information and ways of implementing such processes and methods; techniques, methods and methods of application of computer equipment when performing the functions of collecting, storing, processing, transmitting and using data; resources necessary for the collection, processing, storage and dissemination of information [1].

Specialists in the field of information systems and technologies are often called IT or IT specialists.

The information technology industry is engaged in the creation, development and operation of information systems. Information technologies are designed, based and rationally using modern achievements in the field of computer technology and other high technologies, the latest means of communication, software and practical experience, to solve problems in effectively organizing the information process to reduce the time, labor, energy and material resources in all areas human life and modern society. Information technologies interact and often form part of the services, management, industrial production, social processes [2].

One of the main directions of information technology is programming.

Programming is the process of creating computer programs. According to the expression of one of the founder of programming languages, Niklaus Wirth, "Programs = algorithms + data structures".

Programming is based on the use of programming languages in which program source texts are written.

Most of the work of programmers is related to writing source code, testing and debugging programs in one of the programming languages. Source texts and executable program files are objects of copyright and are the intellectual property of their authors and copyright holders.

Different programming languages support different programming styles (programming paradigms). Choosing the right programming language for some parts of the algorithm allows you to reduce the time to write a program and solve the problem of describing the algorithm most effectively [3]. Different languages require a programmer to have a different level of attention to detail when implementing an algorithm, which often results in a trade-off between simplicity and performance (or between the time of the programmer and the time of the user).

The only language directly executed by a computer is machine language (also called machine code and machine command language). Initially, all programs were written in machine code, but now this is practically not done anymore. Instead, programmers write the source code in one or another programming language, then, using the compiler, translate it in one or several stages into machine code, ready for execution on the target processor, or in an intermediate representation, which can be executed by a special interpreter - a virtual machine . But this is true only for high-level languages. If full low-level control over the system is required at the level of machine instructions and individual memory cells, the programs are written in assembly language, the mnemonic instructions of which are converted one-to-one into the corresponding instructions of the machine language of the target computer processor (for this reason, translators from assembly languages are obtained by algorithmically simple translators) .

In some languages, an interpretable binary code of a “virtual machine”, also called a byte code, is generated instead of machine code. This approach is used in Forth, some implementations of Lisp, Java, Perl, Python, languages for the .NET Framework.

The text editor of the programming environment can have specific functionality, such as indexing names, displaying documentation, syntax highlighting, and tools for visually creating a user interface. Using a text editor, the programmer produces a set and editing the text of the program being created, which is called the source code. A programming language defines the syntax and initial semantics of the source code.

In the process of programming, integrated development environments are currently widely used, which typically include [4]:

- code editor for entering and editing program text;
- debugger for debugging (search and elimination of errors);
- translator to convert the text of the program into a machine representation;
- linker for building a program from several modules;
- other service modules and tools.

Soft skills is a global universal term characterizing the ability of modern generations to interact with technology in the environment of innovation. We are talking about unique social, creative, communication and professional skills that allow children to be flexible and fully develop, and adults - to easily adapt to the rapid changes in the technological world and successfully build a career in any field of activity. Why is it important?

Speaking about the future, we, first of all, mean our children, understanding how important it is today to give them a practical understanding of what will be the key to their success in their life and professional life.

Innovations and their scaling at all levels - from the scientific to the public - form new demands on the labor market, with the result that the vast majority of professions are building up a direct relationship with ICT. Digital literacy, basic programming skills and working with even the simplest methods are becoming the main components of modern world education.

Of course, to embrace all the trends and embody their practical application in the context of the diverse development of existing educational systems is a laborious process. However, ignoring the key ones, we risk missing the changes, on which the formation of a new generation of specialists with extremely important knowledge and competencies depends.

Advanced and alternative teaching methods are included in classical educational systems in order to prepare competitive in-demand specialists. From what children learn in school today, will depend directly on their prospects and the possibility of self-realization. And, against the background of most of the existing practices, early programming does not require making radical changes to the content of most curricula and at the same time is one of the most progressive innovations.

Programming is a universal international language of the world. His study is the child’s direct and easy access to effective interaction with the environment. Like any other language, it strengthens oral, written and practical skills, teaches children to communicate and work in a team, to form an idea of the modern world, to use the possibilities of technology, to think logically and critically, to solve problems of any complexity. Programming trains attention, reveals creative potential, lays the foundation for a more effective perception of other basic subjects, stimulating interest in science and research.

At the moment, the percentage of involvement of schoolchildren in programming in the world is from 1 to more than 40 percent - depending on the country and its understanding of the impact of technology on the prospects of the modern generation. In Ukraine, the formation of a competitive educational component is only in its infancy, therefore, programming is not the main content of the existing lessons of Informatics. Although the study of coding will not only enhance the subject itself, but also general digital literacy and student skills. The method of learning itself, when children use unique knowledge to solve real problems of the real world, using their own creative

potential and working in a team, is the most optimal way to build their understanding of how important their abilities and ability to use them play.

The problem of the incompatibility of many educational systems with the real needs of the market exists not only in country - this is actually a worldwide trend that is easy to explain: it takes years to catch up with current changes, to understand and reflect them in the educational sector at the national level. And this already implies the following global problem - the lack of qualified personnel who are capable of interacting with innovations at both the basic and professional levels.

According to the latest estimates of the Bureau of Labor Statistics of the United States, over the next 10 years more than 1.4 million vacancies will be based on programming, and at the same time, only 400,000 will be able to close. If we consider Europe and even Ukraine, the situation is almost the same. According to official data of the European Commission, by 2020 in Western and Eastern Europe there will be a shortage of more than 500,000 specialists of various specialties with computer skills.

Of course, the ICT sector is aimed at solving a wide range of tasks for the development of each industry. However, the problem of training new staff remains relevant everywhere without exception. Especially when the requirements for the skills and capabilities of workers are constantly growing: they must meet the challenges of modern digital measurement, where most areas of human activity are coming under the influence of automation, programming and robotics. The most demanded will be those who received these skills at an early age, because after it is easier to build up their potential to the required level.

That is why more and more countries include early programming in school programs. Among them - China, USA, Canada, Singapore, Australia, Israel, India, South Korea, as well as the lion's share of the EU countries: since 2014, computer programming has become part of the curriculum in Bulgaria, the Czech Republic, Denmark, Estonia, Greece, Ireland, Italy, Lithuania, Poland, Portugal and the UK. Another 7 EU countries plan to introduce this subject in their curriculum until 2020.

According to GlobalLogic, under favorable conditions, the information technology sector may grow to 8.4 billion dollars until 2025, and the number of jobs will increase to more than 240 thousand people. Against this background, the key problems of the national IT market over the last 5 years have been the outflow of personnel abroad (over 10,000), the unreadiness to create a product exclusively for the domestic market and the lack of basic courses available at the state level to train qualified programmers focused on the country's internal needs. At the same time, national programmers have been the most in demand around the world for many years.

Actually, in a global sense, it doesn't matter whether the indicators of the IT market affect the choice of a child's future career, because not everyone wants to be a programmer and is striving to create a unique technology or program.

Early programming is not focused on training exclusively narrowly targeted specialists who will save the world in the era of artificial intelligence. Early programming, with the right approach and high-quality pedagogical support, forms the Personality. The child's knowledge, experience and skills acquired in the process can be used effectively in any profession, becoming a successful creator of his own life. And the ability to grow such a generation should be a key priority and a natural incentive for any country that reflects on global trends and strives for significant improvements in all areas.

Список литературы

1. Federal Law of July 27, 2006 No. 149-ФЗ "On Information, Information Technologies and Information Protection"
2. Kogalovsky M. R. and others. Glossary of the information society / Under total. ed. Yu. E. Khokhlova. - Moscow: Institute of the Information Society, 2009. - 160 p.
3. Mackey Alex. Introduction .Net 4.0 and Visual Studio 2010 for professionals. - Moscow: "ID Williams" LLC, 2010. - 416 p.
4. Wirth N. Algorithms and data structures. New version for Oberon + CD. М.: DMK Press, 2010.

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

КУЛЬТУРА ГЕНДЕРНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ-МУЖЧИН И ВОСПИТАТЕЛЕЙ-ЖЕНЩИН В ПКУ

Язвинская С.Д.

Ставропольское президентское кадетское училище, г. Ставрополь

Сегодня, как и много лет назад, актуальным остается утверждение К.Д. Ушинского о том, что влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить никакими другими средствами. В условиях организации воспитательного процесса в кадетском училище этот фактор приобретает еще больший вес и, прежде всего потому, что круг лиц, участвующих в воспитании, здесь значительно уже, чем в обычной школе. В связи с этим воспитатель, как человек, который постоянно рядом и осуществляет основную воспитательную функцию, находится в центре внимания педагогической науки. Следует отметить, что исследований, связанных с педагогическим мастерством и профессиональной компетентностью и культурой воспитателя в современной педагогике достаточно много, однако подавляющее большинство теорий ориентирует нас на так называемую универсальную бесполоую модель педагога, не учитывающую особенности мышления, поведения и личностных качеств воспитателей мужчин и женщин.

Вместе с тем, воспитательный процесс в системе президентских кадетских училищ (ПКУ) под руководством старшего офицера-воспитателя организуют классные руководители (как правило, женщины) и воспитатели (мужчины) учебных групп. При этом специфика образовательного учреждения такова, что гендерный состав воспитанников однородный – только мальчики. Исследования показывают, что существенной проблемой современного образования является то, что большинством педагогов-женщин не учитывается поведенческая специфика представителей противоположного пола, что крайне негативно влияет на формирование личности подростков. Следует ли из этого, что в учебных заведениях подобного типа должны работать только педагоги-мужчины? Рассмотрим эту проблему через призму анализа гендерных аспектов профессиональной деятельности педагогов.

В настоящее время в российской педагогической науке ещё не сложилась целостная научная концепция в области гендерных исследований. Можно говорить лишь о ряде разнообразных направлений, которые отражают многоплановый характер самой проблемы. Систематическое же исследование гендерных особенностей профессиональной деятельности, а тем более совместного взаимодействия в образовательном процессе педагогов-мужчин и педагогов-женщин на сегодняшний день в педагогике отсутствует. Отдельные аспекты, изучающие специфику этой проблемы, мы находим в работах С.В. Иванова, Е.Н. Каменской, И.В. Костиковой, Д.А. Мишутина, Л.Н. Ожиговой, О.Б. Отвечалиной, Е.Н. Панченко, Н.П. Ребровой, С.В. Рожковой, С.П. Рыжова, Ж.А. Старовойтовой, Л.И. Столярчук и др.

Различия между мужчинами и женщинами очевидны, и причем не только физиологические, но и различия в мышлении, воображении, поведении, и не последнее место в этом списке занимает способность к воспитанию других людей. С.П. Рыжов отмечает, что этот факт, без сомнения, надо учитывать в образовательном процессе. Мужчины и женщины обучают и воспитывают по-разному, и, естественно, существуют определенные гендерные различия в стилях их профессиональной деятельности [4]. Как уже отмечалось выше, в кадетских училищах воспитательное воздействие на кадет в учебных группах традиционно представлено двумя педагогами: классный руководитель (женщина) + воспитатель(мужчина), что отражает, на наш взгляд, важнейшую суть системы образования в условиях пансионного типа – модель семьи. Доказано, что перекос в воспитании только в «женскую» или только в «мужскую» сторону, приводит к перекосу в сознании и поведении воспитанников. В этой связи теоретическое исследование проблемы гендерного подхода имеет принципиальное значение для их гармоничного развития и повышения продуктивности воспитательного процесса в целом.

Гендерный подход в воспитании – это не только принятие педагогом личности воспитанников с позиций их гендерных особенностей, но и переосмысление личности самого педагога, как носителя той или иной модели гендерного поведения. Следовательно, необходимо говорить о педагогической культуре как характеристике личности воспитателя, его поведению в условиях воспитательной и образовательной деятельности. С.В. Рожкова считает, что педагогическая культура учителя приобретёт качества целостности и системности, если при её анализе учитывать гендерный компонент, а процесс самореализации и саморазвития педагога будет сопровождаться стремлением к сохранению самобытности и гендерной

индивидуальности каждой личности. В своей работе «Гендерные особенности педагогической культуры учителя» автор отмечает, что гендерный подход к исследованию педагогической культуры обуславливает рассмотрение профессиональной деятельности педагога и его роли в изменении общественных отношений на основе обогащения педагогических знаний, умений, компетенций уникальной культуры социального пола, т.е. гендера [3]. Гендерный подход не отрицает физиологические и психологические различия мужчин и женщин, а позволяет сформировать у них ценностные смыслы педагогической культуры на основе интерпретации и самоидентификации своего положения в обществе, культуре, профессиональной группе.

С.Л. Рыков подчеркивает, что для гармоничного развития ребенка необходим целостный образец восприятия представителей противоположного пола, отражающий отношения между мужчинами и женщинами как гармоничного союза общей педагогической профессионализации [5].

Немецкий классик теории педагогики Герман Ноль подчеркивал, что мужская и женская стороны воспитания являются необходимыми для ребенка, но при этом не могут заменять друг друга. Для воспитания в ребенке полноценной личности нужна как материнская, так и отцовская «философия жизни». Анализ психологических особенностей, характерных для образа воспитателя-мужчины и -женщины подтверждает эту позицию и наглядно демонстрирует фактор «взаимодополняемости». Исследователи выделяют множество объективных различий [1]. «Женская сторона воспитания» основывается на безусловном принятии ребенка таким, какой он есть, старается ориентироваться на его проявления в настоящем, тогда как «мужское воспитание» более ориентировано на будущий результат, постановку и выполнение целей. Оно побуждает к познанию границ своих возможностей, открытию новых сфер жизни, экспериментам, коммуникации с другими членами коллектива и ориентации на собственное будущее. Чтобы завоевать уважение, ребенок должен «показать себя», быть готовым к усвоению и реализации правил и требований.

Женщины-воспитатели эмоциональнее, настойчивее, активнее и критичнее. Они более успешно, чем мужчины используют невербальные средства общения, налаживают эмоциональный контакт, с большей легкостью разрешают конфликтные ситуации, создают благоприятную психологическую атмосферу. Женщины более творчески подходят к процессу воспитания, они стремятся разнообразить методы, формы, средства, могут успешно мотивировать и стимулировать воспитанников, им лучше удается формировать познавательный интерес, а предъявляемые женщинами требования и информация носят более научный, систематичный и актуальный характер.

Мужчины-воспитатели более четко определяют цель воспитательных мероприятий, лучше адаптируют и связывают изучаемый материал с интересами воспитанников и их особенностями, отличаются терпимостью, справедливостью, чувством юмора. Они ассоциируются с образом отца, спортсмена-воина, что значимо для подростков-мальчиков.

И, наконец, немаловажным фактором является пример поведения и межличностных отношений воспитателей, мужчины и женщины (как между собой, так и с кадетами), для личностного развития воспитанников, в процессе чего они получают образец ролей, с одной стороны, мужчины-защитника, помощника, «сильного плеча», мужественности, а, с другой стороны, женщины, по отношению к которой, напарник ведет себя как настоящий мужчина. Положительные партнерские взаимоотношения в паре как духовного содружества «классный руководитель-воспитатель» для подростка, оторванного от семьи, оказывают существенное влияние, направленное на общую цель. Но достигают они этой цели каждый собственными способами. Если старания классного руководителя направлены на формирование положительного микроклимата, учебной мотивации, установления эмоционального взаимодействия и пр., то воспитатель прививает навыки, требующие напряжения, волевых усилий, самоотверженности, воспитывает в них чувство долга и ответственности за порученное дело, выводит их интересы за пределы учебного заведения. Классный руководитель и воспитатель не противопоставляются друг другу, а взаимодействуют на основе партнёрских отношений. Это содружество является для кадет наглядным примером, который вводит их в мир человеческих отношений. В этой связи Е.Н. Каменская отмечает, что закономерность формирования гендерного поведения состоит в том, что формирование мужского и женского поведения с учетом эгалитарных позиций способствует лучшей адаптации и самореализации воспитанников [2]. Что касается профессиональных качеств и умений воспитателей мужчин и женщин, то существенной разницы в оценке нет. Нельзя сказать, кто справляется со своими обязанностями лучше: женщина или мужчина, или кто успешнее на педагогическом поприще, всё зависит от характеристик того или иного человека. С.Л. Рыков, проведя ряд исследований в области изучения гендерной культуры педагога, делает вывод о том, что успех здесь обусловлен как раз тем, что каждый должен работать и реализовывать себя в педагогической

деятельности с учётом своих гендерных особенностей, чтобы давать образцы женского и мужского поведения [5].

В заключение отметим, что изложенное выше актуализирует проблему гендерного аспекта, который накладывает отпечаток на профессиональную деятельность педагогов и её особенности в силу их принадлежности к определенному полу, а, следовательно, требует детального анализа гендерных различий в педагогической деятельности, поскольку гендерная культура воспитателя является системообразующим элементом общей культуры в образовательной среде.

Список литературы

1. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
2. Каменская, Е.Н. Гендерный подход в педагогике / Е.Н. Каменская. –Ростов-на-Дону: Изд-во Рост, ун-та, 2006. – 176 с.
3. Рожкова, С.В. Гендерные особенности педагогической культуры учителя: дис. ...канд. филос. наук /С.В. Рожкова. Ростов н/Д., 2006.
4. Рыжов, С.П. Гендерные исследования в педагогике /С.П. Рыжов //Педагогика. – 2001. – № 7. – С.17-22
5. Рыков, С.Л. Гендерная культура педагога: сущность и пути формирования /С.Л. Рыков //Ценности и смыслы. –2018. –№4 (56). – С.76-89

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

СЕКЦИЯ №13.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Миноченко О.В., Клепач Ю.В.

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

В современном обществе растет спрос на психологически здоровую и социально адекватную личность. Только благополучный в индивидуальном личностном развитии индивид может быть эффективен на выбранном профессиональном поприще. Под психологическим благополучием принято понимать такое состояние личности, в котором она психологически комфортна – благополучна, когда человек ощущает себя самодостаточным, успешным, не конфликтует со своим внутренним Я и с окружающим миром. Данное понятие субъективно, так как зона психологического комфорта зависит от многих факторов. Это прослеживается в имеющихся многочисленных исследованиях психологического благополучия, как в отечественной, так и в зарубежной литературе. В частности, влияющие на психологическое благополучие факторы, изучались такими учеными, как М. Аргайл, И. Бонивелл, И.А. Джидарьян, Л.В. Куликов, М. Селигман. В то же время структурная модель и ее адаптационные варианты представлены в трудах К.Рифф, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой. Установление взаимосвязей между разными сторонами развития личности и ее психологическим благополучием отражено в работах Д.А. Леонтьева, Р.М. Шамионова, Е.Н. Паниной, Н.К. Бахаревой, О.С. Ширяевой и многих других. Но недостаточно внимания уделяется проблеме выявления особенностей психологического благополучия специалистов разных профессий на этапе их профессионального становления и подготовке к трудовой деятельности.

В современных условиях это приобретает особую актуальность, так как психологически благополучный человек обеспечивает себе поле не только для личностного, но и для профессионального роста. Для него характерно четкое целеполагание и целеустремленность в любом виде деятельности. Важным является баланс между потребностями личности и условиями принятия себя самого таким, какой есть. Это выражается через самооценку, проявления тревожности и в выборе типа психологической защиты в сложных ситуациях.

Наше исследование посвящено изучению психологического благополучия студентов психолого-педагогического факультета и факультета иностранных языков. Навык саморегуляции рефлексии, осознания своих сильных сторон личности является важнейшей компетенцией представителей данных профессий. В связи с этим, тема имеет особую актуальность именно для изучения психологического благополучия их представителей.

Целью исследования являлось выявление особенностей психологического благополучия студентов разного профиля обучения.

Контингент: две группы студентов, по 25 человек в каждой, обучающихся на психолого-педагогическом факультете и факультете иностранных языков.

Нами была составлена батарея психодиагностических методик. В нее вошла методика Кэрл Рифф «Шкала психологического благополучия», в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко (2005), что позволило получить данные об особенностях психологического благополучия у студентов и сравнить их. В каждой группе студентов был проведен анализ распределения уровней по базовым шкалам психологического благополучия. Характеризуя студентов факультета иностранных языков, выявляется, что 56% демонстрируют позитивные отношения с другими людьми. В равной степени – почти по четверти выборки характеризуются низким и высоким уровнем проявления позитивности в отношениях с социумом. Большинство студентов факультета иностранных языков отличаются способностью быть вполне самостоятельными в принятии решений, в поведенческих реакциях ситуаций разного рода. При этом 28% выборки демонстрируют высокий уровень автономии, что говорит о социальной зрелости этих студентов.

Лишь 4% показали низкий уровень автономии, что выделяет их из общей группы, характеризуя как неспособных к самоорганизации.

76% студентов факультета иностранных языков демонстрируют средний уровень способности управлять средой, т.е. у них в средней степени развиты способности к выстраиванию необходимого взаимодействия для комфортного функционирования в среде. 20% отличаются высоким уровнем по данному критерию психологического благополучия, что позволяет говорить о наличии лидерских задатков у данной части выборки. Всего 4% демонстрируют низкий уровень развития способности управлять средой, что позволяет отнести этих студентов в группу риска, подверженную воздействию со стороны социума.

72% студентов факультета иностранных языков демонстрируют средний уровень темпов личностного роста. В группе выявляются студенты с низким уровнем личностного роста, что свидетельствует о наличии трудностей в самореализации у данных испытуемых. Также 12% выборки характеризуются высоким уровнем по критерию личностного роста, что позволяет считать этих студентов успешными в достижении личных результатов во всех видах деятельности.

Согласно полученным данным, 80% студентов факультета иностранных языков в средней степени целеустремленны. Трудности с самоопределением и постановкой целей в жизни диагностируются у 12% выборки. 8% студентов данного факультета успешно движутся к поставленным целям в жизни.

Выявляется, что 60% студентов факультета иностранных языков характеризуются средним уровнем и 32% - высоким уровнем самопринятия. Это позволяет сделать вывод о том, что эти студенты вполне самодостаточны и внутренними конфликтами не страдают. 8% показали низкий уровень самопринятия, что позволяет говорить о наличии проблем у данной категории студентов в самопринятии, склонности к самообвинению.

Анализ ключевого показателя позволил говорить о том, что большинство студентов факультета иностранных языков демонстрируют средний уровень психологического благополучия – 88% выборки. Это характеризует студентов данного факультета как личностей, психологически комфортно ощущающих себя в социуме. Также выявляются и студенты с низким уровнем – 8%, высоким уровнем психологического благополучия – 4%. Для студентов с низким уровнем характерным является состояние дискомфорта, нарушенного психологического равновесия, проявлений диссонанса с ожиданиями от них общества. Студентам с высоким уровнем психологического благополучия присуще состояние эйфорического восприятия окружающей действительности и позитивного отношения к окружающим.

Проведенный анализ результатов диагностики студентов психолого-педагогического факультета по методике К. Рифф, позволил сформировать представление об особенностях психологического благополучия у данной категории студентов. Обнаружено, что 72% студентов психолого-педагогического факультета демонстрируют позитивные отношения с другими людьми. 16% выборки характеризуются низким и 12% - высоким уровнем проявления позитивности в отношениях с социумом. Это говорит о том, что среди студентов психолого-педагогического факультета есть лица с трудностями в общении.

Менее половины студентов психолого-педагогического факультета – 48% способны быть самостоятельными в принятии решений, адекватными в поведенческих реакциях ситуаций разного рода. При этом 32% выборки демонстрируют высокий уровень автономии, что говорит о социальной зрелости этих студентов. Однако обнаруживается, что 20% показали низкий уровень автономии, что выделяет их из общей группы, характеризуя как неспособных к самоорганизации. Примечательно, что 76% студентов психолого-педагогического факультета демонстрируют средний уровень способности управлять средой, т.е. у них в средней степени развиты способности к выстраиванию необходимого взаимодействия для комфортного функционирования в среде. 20% отличаются высоким уровнем по данному критерию психологического благополучия, что говорит о наличии лидерских задатков у данной части выборки. Всего 4% демонстрируют низкий уровень развития способности управлять средой, что позволяет отнести этих студентов в группу риска, подверженную воздействию со стороны социума.

Средний уровень темпов личностного роста демонстрируют 64% студентов психолого-педагогического факультета. В группе выявляются студенты с низким уровнем личностного роста – 20%, что свидетельствует о наличии трудностей в самореализации у данных испытуемых. Также 16% выборки характеризуются высоким уровнем по критерию личностного роста, что позволяет считать этих студентов успешными в достижении личных результатов во всех видах деятельности.

Большинство студентов психолого-педагогического факультета характеризуются средней степенью развития способности ставить цели в жизни и идти к ним – 72%. Трудности с самоопределением и постановкой целей в жизни диагностируются у 20% выборки. 8% студентов данного факультета успешно

движутся к поставленным целям в жизни. 88% студентов психолого-педагогического факультета характеризуются средним уровнем самопринятия и только 4% – высоким уровнем. Это позволяет сделать вывод о том, что это большинство студентов факультета вполне самостоятельны. Отмечается, что 8% выборки показали низкий уровень самопринятия, что позволяет говорить о наличии проблем у данной категории студентов в самопринятии, склонности к самообвинению.

Большинство студентов психолого-педагогического факультета характеризуется средним уровнем психологического благополучия – 60% выборки. Это позволяет описать студентов данного факультета как самостоятельных личностей, психологически комфортно ощущающих себя в социуме. Также выявлены и студенты с низким уровнем – 16%, что позволяет говорить о характерном для них состоянии дискомфорта, нарушенного психологического равновесия, проявлений диссонанса с ожиданиями от них общества. С высоким уровнем психологического благополучия – 20% студентов – им присуще состояние адекватного восприятия окружающей действительности и позитивного отношения к окружающим.

Проведенный сравнительный анализ между показателями по шкалам психологического благополучия студентов разного профиля обучения (рис.1), показывает, что наибольшее расхождение в результатах обнаруживается по трем шкалам: «цели в жизни», «управление средой» и «позитивные отношения». Мы предположили, что студенты факультета иностранных языков более целеустремленны, чем студенты психолого-педагогического факультета, но менее доброжелательны, склонны к установлению позитивных отношений, менее способны к управлению средой.



Рисунок 1. Гистограмма сравнения средних значений по шкалам методики К. Рифф между выборками, (%)

Достоверность различий определялась при помощи t-критерия достоверности Стьюдента. Применительно к числу наблюдений в данном исследовании мы брали критическое значение для степеней свободы 98 ($n_1 + n_2 - 2 = 98$) равным 1,82, при вероятности ошибки $p = 0,05$. На основании расчетов критерия, мы можем считать статистически достоверными различия в уровне психологического благополучия только по шкале «цели в жизни».

Проведение сравнения средних значений по дополнительным шкалам методики: баланс аффекта, осмысленности жизни, человек как открытая система, на достоверность различий при помощи t-критерия Стьюдента, не выявила их статистической значимости.

Таким образом, можно достоверно заключить, что студенты психолого-педагогического факультета более целеустремлены, чем студенты факультета иностранных языков. Различия в степени выраженности других критериев психологического благополучия носят вероятностный характер.

Следовательно, можно говорить о том, что выбор профессии педагога-психолога более присущ личностям с выраженной целевой установкой в жизни, осознающим свой профессиональный выбор и связанные с ним особенности деятельности.

Список литературы

- 1 Ryff, C.D. Psychological Well-Being //Encyclopedia of Gerontology. – 1996. –Vol. 2. – P. 365–369.
- 2 Гендерные особенности связи психологического благополучия и социально-психологических особенностей личности студентов / Е.М. Литвинова, Н.Л. Максимова, О.Н. Ефимова, Л.Г. Васильева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-6. – С. 206-213.
- 3 Ильченко В.В., Бекоев А.Г. Связь индивидуально-психологических особенностей с психологическим благополучием молодежи / В.В. Ильченко, А.Г. Бекоев // В сборнике: Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание: Сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых: В двух томах. Под научной редакцией А. В. Шаболтас, С. Д. Гуриевой. 2018. – С. 459-464.
- 4 Литвинова Н.Ю. Психологические факторы субъективного благополучия личности / Н.Ю. Литвинова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1 (74). – С. 206-209.
- 5 Самойленко Д.А., Лебедева Н.Г. Личностные детерминанты психологического благополучия / Д.А. Самойленко, Н.Г. Лебедева // В сборнике: Правовые, экономические и гуманитарные вопросы современного развития общества: теоретические и прикладные исследования: Сборник научных трудов. Под общ. ред. В.В. Пономарева, Т.А. Куткович. Новороссийск, 2018. – С. 66-70.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

ВЛИЯНИЕ ИЗОЛИРОВАННОЙ СРЕДЫ НА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Мишина О.А.

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

В подростковом возрасте проявляются различные явления психики трудного подростка. Родители и учителя с помощью психологических знаний о представлениях, ощущениях, волевых качествах, свойствах памяти и многому другому могут увидеть у подростков зарождение новых индивидуальных особенностей человека, особо важных качеств для будущего ребёнка, новых черт воли и новых чувств, а также приметить личностные особенности того или иного ребёнка.

Главной особенностью подросткового возраста является тот факт, что в данном периоде развития закладываются те фундаментальные качества индивида, которые в последствие транслируются в его взрослую жизнь. Однако не многие семьи задумываются и берут в расчёт жизненную позицию подростка, хотя именно характер взаимоотношений между родителями и подростками оказывает огромное влияние на отношение подростков к жизненным перспективам. По многочисленным исследованиям учёные пришли к выводу, что большинство подростков, которые совершают преступления, имеют неблагополучные семьи.

Значимая часть трудных подростков, в юношеский период своей жизни, на протяжении достаточно длительного времени испытывают на себе своеобразные воздействия таких условий проживания, воспитания, обучения, которые устанавливаются в режимных учреждениях таких, как: приёмники – распределители, следственные изоляторы, специальные учебно-воспитательные учреждения, воспитательные трудовые колонии.

Под социальной изоляцией принято понимать особую сферу, которая создана преимущественно для реализации исправительно-корректирующего воздействия на личность подростков, которые выделяются стойкими негативными деформациями, что в свою очередь определяет повышенную социальную опасность их поведения и их противоправный характер. Чтобы коррекция личностных характеристик трудных подростков имела положительную динамику в позитивном направлении, она осуществляется изолированно от обычной, привычной жизни несовершеннолетнего правонарушителя, которая по большей части является преступной средой. Лишение свободы, лишение возможности свободно жить, помещение человека в

изолированную среду позволяет в какой-то мере управлять его поведением, в том числе подростка, добиваясь при этом принятия им законов общества. Принудительная изоляция от обыденной среды, от обыденного образа жизни является достаточно сильным средством воздействия на человека, которое исключает их из большинства значимых для них общественных связей и отношений. Социальная изоляция препятствует тому, чтобы подросток сам выбирал вид труда, свободно передвигался и виделся с друзьями, знакомыми, родственниками, также его ограничивают в питании, праве на отдых, покупке предметов первой необходимости, подросток может подвергаться досмотру и обыску.

На несовершеннолетних правонарушителей лишение или значительное ограничение свободы оказывает достаточно сильное воздействие в эмоциональном плане, это также влияет на их знакомых, друзей, близких и родных. Помещение трудных подростков в изолированную среду служит сдерживающим средством, предупреждающим знаком для их окружения, для тех, кто привык оставаться безнаказанным при нарушении правовых запретов.

После длительного нахождения в изолированной среде, подростки, вернувшись к своей повседневной жизни, к своей обычной среде, немного в растерянности, для них сложно в первое время наладить ослабевшие связи с родственниками, близкими людьми. Связь с друзьями может быть вообще потерянной, им приходится заново адаптироваться к жизни, которая в какой-то мере стала для них чужой. Подростки, вернувшиеся из специальных учебно-воспитательных учреждений или воспитательные трудовые колоний, первое время нуждаются в общении и охотно тянутся к таким же подросткам, вернувшимся из данных учреждений, им проще между собой найти общий язык, они более близки и понятны друг другу. Это очень сильно мешает подросткам порвать с криминальным прошлым и навсегда перевернуть эту страницу своей жизни, поэтому, как это часто случается, подростки снова совершают преступления.

Стоит отметить, что новые правонарушения совершаются практически в равной степени как теми, кто не исправился и нарушал режим, так и теми, кто искренне раскаялся в совершенных деяниях, однако вернувшись к жизни на свободе так и не смог преодолеть разного рода трудности, встречающихся на его жизненном пути.

Главной особенностью подростка, изолированного от нормального общества является деформация правовых и нравственных установок и ориентаций. Условия изоляции не проходят бесследно, они накладывают свой отпечаток и на дальнейшую жизнь индивида, это прослеживается как в выборе текущих и перспективных целей на жизнь, так и в выборе средств достижения поставленных целей. Понятия смелости, совести, долга, дружбы и так далее переосмысливаются подростками под влиянием групповых ценностей, которые значительно смещены в сторону сиюминутных удовольствий, психологического комфорта, материальных благ, при этом пути их достижения выбираются как можно более легкими.

Развитие у данной категории подростков очень часто происходит можно сказать в обратном направлении. Так как нормальное общество отворачивается от них: проблема найти хорошую работу, невозможность учиться в нормальном учебном заведении и тому подобное, индивид начинает попусту тратить своё время, формируя при этом соответствующий негативный интерес, который в дальнейшем закрепляется в привычке, ведущей к социально-негативной потребности и к противоправным, общественно опасным способам её удовлетворения.

Эмоционально-волевой сфере у подростков характеризуется равнодушным отношением к переживаниям других, ослаблением чувства стыда, лживостью, несдержанностью, не самокритичностью, грубостью.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что в условиях социальной изоляции выделяются такие типы характеристики личности подростка, как: подростки с сильной волей, способные организаторы, подростки с проявляющимися отрицательно направленными волевыми качествами и слабовольные подростки.

Список литературы

1. М. Раттер. Помощь трудным детям. М, 1987 г.
2. А. Личко. Эти трудные подростки: Записки психиатра. Л, 1983 г.
3. В. Ермаков, Н. Гуськов, Е. Савинкова. Причины и условия, способствующие преступности несовершеннолетних. М, 1986 г.

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

МОЛОДЕЖЬ РФ В СИСТЕМЕ ЭЛЕКТОРАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Венедиктова С.В., Городнина О.С.

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»

***Аннотация:** В статье обсуждается одна из ключевых проблем современной России, а именно, участие молодёжного электората в системе электоральных отношений. Авторы обращают внимание на необходимость использования молодыми гражданами своего конституционного права избирать и быть избранными. В связи с этим, были определены ключевые детерминанты вовлечения молодого поколения в электоральные отношения.*

***Ключевые слова:** выборы, электорат, молодёжь, электоральное поведение, электоральные отношения, факторы электорального поведения молодёжи.*

Неотъемлемой характеристикой современных общественно-политических систем являются выборы. Последние, нередко, воспринимаются как данность, что, безусловно, влияет на понимание и отношение граждан к данной процедуре.

Более того, постоянное использование стереотипных эпитетов «превращает» выборы в формальный процесс, участие в котором для значительной массы россиян представляется рутинным, а порой и необязательным.

В связи с этим как никогда становится остроактуальной задача политической науки - разработать и «внедрить» в массовое сознание систему установок, ориентиров и ценностей, убедительно доказывающих и обосновывающих необходимость использования гражданами своего конституционного права избирать и быть избранными. В противном случае электоральные массы становятся пешкой, потенциальной «жертвой» политиков и работающих на них политических технологов, главная цель которых состоит в обеспечении электоральной поддержки. Политическое просвещение граждан, укрепление их гражданской позиции не относится к приоритетной деятельности политико-публичных персон. Безусловно, действующие политические субъекты (вне зависимости от уровня функционирования) не согласятся с подобной оценкой их деятельности. Информационные порталы пестрят сообщениями и отчётами о состоявшихся встречах и мероприятиях. Однако торжественно-бравурный тон подобных «посланий» не может скрыть сложившихся проблем:

- отсутствие подлинного диалога, взаимодействия политиков и общественности;
- не высокий уровень прозрачности выборных процедур и особенно предвыборной борьбы;
- не способность подавляющего большинства россиян отличить манипулирование ими от информирования и мотивирования.

Безусловно, список проблем и вопросов, отягощающих электоральные отношения в современной России, не ограничивается вышеперечисленными позициями. Однако, наибольшие опасения у экспертов вызывает неустойчивость оценок и мнений россиян относительно самих выборов. Разумеется, результаты социологических исследований, посвященных президентским выборным кампаниям, выглядят весьма оптимистично. Так, по данным ВЦИОМ, 60% респондентов полностью доверяют результатам выборов и только 7% настроены отрицательно [7]. Ранее количество граждан, не сомневающих в итогах выборов, составляло 53 % в 2004 и 2008 г. и 44 % в 2012 г. [7]. Казалось бы, положительная динамика не просто имеет место быть, а стремительно усиливается, следовательно, выборы для россиян - надежный и признанный инструмент формирования власти и демонстрации своего отношения к ней.

Однако приведенные выше данные свидетельствуют, в первую очередь, о доверии президентской власти, о желании и готовности поддержать конкретную личность. Если обратиться к опыту выборных кампаний в законодательные органы власти, то ситуация не будет столь оптимистичной. Согласно исследованиям ВЦИОМ только 30% россиян уверены в честности выборов в Государственную Думу [3]. При этом эксперту «Левада-центр» пришли к выводу, что 65 % россиян вообще не знали или были весьма приблизительно осведомлены о партиях- участниках предвыборной борьбы [3]. Впрочем, отношение граждан РФ к таким структурам государственной власти, как Совет Федерации, Государственная Дума, а

также к органам местного самоуправления далеко от идеала. Опрос «Левада-центр» 2018 года красноречиво это подтверждает [10].

Подобный скепсис не может не отразиться на электоральном поведении россиян. Безусловно, последние (все еще) поддаются внушению и призывам не игнорировать выборный процесс. Однако социально-экономические и политические реалии, с которыми граждане сталкиваются ежедневно, детерминируют все большую разочарованность в инструментах прямой демократии.

Крайне тревожными симптомами, по нашему мнению, являются изменения в аксиологические и мотивационных установках молодежи. Последняя неоднократно становилась объектом научного изучения, в том числе и политологического. Эксперты стремились определить ключевые характеристики молодежи, детерминирующие особенности ее поведения как социально-экономического и общественно-политического актора. Однако оперирование только одним методологическим подходом не снимало, а напротив порождало все новые вопросы о молодежи и ее участии в общественно-политической жизни. Иными словами крайне важно для получения максимально точных и верных результатов научного поиска грамотно сочетать успешно апробированные исследовательские процедуры, методологические подходы, поскольку сложная и неоднозначная проблема электорального поведения российской молодежи не может быть раскрыта посредством одностороннего подхода.

Проанализировав и обобщив разработки ведущих специалистов, а также сложившийся общественно-политический контекст, авторы посчитали необходимым отметить ряд ключевых моментов.

1. Молодёжь – особая социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных особенностей, социального положения и характеризующаяся специфическими интересами и ценностями. Эта группа включает лиц в возрасте от 14 до 30 лет, а в некоторых случаях, определенных нормативными правовыми актами Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, - до 35 и более лет, имеющих постоянное место жительства в Российской Федерации или проживающих за рубежом[1].

2. Молодому поколению присуща аксиологическая неустойчивость «подвижность» духовных и нравственных ориентиров, а также недостаток жизненного опыта, что обуславливает ведомость молодых людей, их подверженность различным влияниям, в том числе и отрицательным.

Действительно, ценностные установки молодого поколения представляют собой специфический микс, в котором переплетены, казалось бы, не всегда сочетаемые компоненты. Более того, молодежь – неоднозначна по своим социальным, экономическим, образовательным и иным характеристикам. Следовательно, и формы выражения протеста против духовного наследия отцов и дедов будут варьироваться от жесткого неприятия, отказа до разумной критики.

3. Психологический портрет молодого человека традиционно включает в себя такие полярные характеристики, как безразличие, равнодушие и амбициозность, честолюбие. Иными словами часть молодых россиян ставит перед собой «великие цели»: доход, материальное обеспечение, высокий социальный статус и пр. Однако немало и тех, кто проявляет равнодушие к себе и своему будущему. Следовательно, применять по отношению к молодежи общие, шаблонные алгоритмы – в корне неправильно. Необходим дифференцированный и профессиональный подход в работе с молодым поколением.

4. Сохранение проблемы «отцов и детей» также, по нашему мнению, не способствует более активному и конструктивному включению молодежи в общественно-политическую жизнь. Традиционно старшее поколение видит в молодежи объект воспитания и жесткой дрессуры, не способный к самостоятельным, ответственным поступкам. Молодые люди, в свою очередь, далеко не всегда могут оценить адекватно достижения отцов и дедов. Таким образом, отсутствие продуманной и эффективной коммуникации между поколениями способствует увеличению дистанции между ними, а также все более шаблонному и стереотипному восприятию друг друга.

В связи с этим возникает закономерный вопрос - насколько вообще необходимо участие молодежи в общественно-политической практике, в том числе в электоральном процессе?!

С одной стороны эксперты признают наличие в молодежной среде установки на дистанцирование от политической сферы, поскольку:

- общество само является причиной снижения деятельностной активности молодого поколения и развития политического отчуждения в молодежной среде. Ведь, если молодые люди не имеют работы или живут в нищете, то у них вряд ли появится желание, ресурсы и социальная поддержка, чтобы стать активными гражданами, участвующими в жизни общества на местном и региональном уровне;
- внимание молодежи сосредоточено, в настоящее время, на проблеме выживания в современных условиях;

- молодежь, при этом, не видит необходимости что-либо кардинально менять в сложившемся укладе жизни, а с другой — не рассматривает политическую деятельность в качестве значимой для себя, находя более перспективные способы и сферы самоутверждения и личной самореализации;
- принципиальная несовместимость интересов, потребностей и ценностных ориентаций молодежи с политикой становится все ярче и острее [9, с.667-669].

Более того, в аксиологической системе молодежи как части российского электората доминируют следующие установки:

- «мой голос всё равно ничего не изменит»;
- «пусть решают взрослые»;
- неуверенность в завтрашнем дне;
- недостаточная информация о деятельности, проводимой политическими институтами.

Однако эксперты ВЦИОМ отмечают, что россияне приветствуют, в целом, идею более активного вовлечения/включения молодых граждан в политические отношения и процессы. Так, если в 2007 г. у 75% респондентов эта идея нашла поддержку, то в 2017 г. этот показатель вырос до 90% [6]. 67 % граждан РФ позитивно оценивают, в первую очередь, реализацию молодым поколением своего конституционно гарантированного права избирать.

Таким образом, включение молодых россиян в электоральные отношения не соответствует однозначно оптимистичным или пессимистичным сценариям. Нельзя не отметить, что отечественная молодежь, как и значительная масса россиян, живет в сложных социально-экономических условиях, что влияет на динамику жизненных приоритетов. Согласно данным ВЦИОМ нематериальные ценности наиболее актуальны для молодых людей в возрасте 18-20 лет. Так, 25 % респондентов отдали предпочтение самореализации и свободе, а доход, порядок и стабильность вызвали интерес лишь у 11% и 7% соответственно [6]. У других возрастных групп российской молодежи (21-28 лет и 29-34 года), напротив, материальные блага занимают лидирующие позиции в «списке» приоритетов: на доход, порядок и стабильность ориентированы 25 и 31 % опрошенных [6].

Как справедливо подчеркнули в своей работе Е.В. Волкова и О.С. Городнина «подобных условиях крайне сложно прогнозировать насколько политически активными будут молодые граждане. С одной стороны, являясь правоспособным и правомочным участником общественно-политического процесса, молодежь может использовать весь спектр появляющихся способов и методов как артикулирование собственных интересов и потребностей, так и принуждение публичной власти к их реализации. Но с другой стороны, вынужденные решать задачу элементарного выживания в современных российских социально-экономических условиях молодые граждане концентрируют все свои усилия и внимание на поиске работы - источнике материально-финансовой стабильности и уверенности в завтрашнем дне» [2, с.7].

Наряду с социально-экономическими факторами на электоральное поведение молодежи влияют правовой нигилизм, недоверие к власти и негативная социальная адаптация [8, с.43].

В целом, включение молодых граждан ПФ в систему электоральных отношений необходимо рассматривать посредством следующих индикаторов:

- 1) степень политической интеграции молодых людей (участие в деятельности политических партий, движений, общественных объединений и организаций; представительное участие в деятельности органов государственной власти и местного самоуправления);
- 2) уровень выражения электоральных интересов (постоянное и эпизодическое участие в выборах; участие в предвыборных компаниях; участие в референдумах);
- 3) форму выражения уровня доверия властной элите (протестное - участие в акциях стихийного волеизъявления своих политических прав и свобод (законными или противозаконными способами); конформное - направленное на поддержку проводимой политики, включая обращение к власти, предложение собственных проектов решений, выступление в СМИ) [4, с.38].

Подводя предварительный итог, следует отметить, что молодежь продолжает оставаться наиболее активной и мобильной частью общества, которая наиболее чутко и остро способна реагировать на процессы, происходящие в государстве. Как справедливо подчеркнул И.Н. Новоставский: «молодежь - это та грань, которая стоит между правосознательным населением, обладающим сложившимися представлениями о политической культуре, и людьми, не имеющими о ней даже первичных знаний [5, с.81]. Следовательно, уровень и качество политического, правового, социального развития молодежи является одним из важнейших условий сбалансированного развития общественно-политической системы.

Список литературы

1. <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=jt;div=LAW/>
2. Волкова Е.В., Городнина О.С. Особенности общественно-политического участия молодежи РФ в условиях модернизационных перемен// Записки философского факультета.- 2015.- №4(05).
3. ВЦИОМ: Большая часть россиян уверена в честности выборов//pravda.ru/news/society/
4. Малик Е. Н. Средства массовой информации как институт политической социализации молодежи в современной России., Орел, 2009.
5. Новоставский И.Н. Проблемы формирования политической культуры студенческой молодежи в условиях реформы высшей школы// Сборники конференции НИЦ Социосфера.- 2016.-14.
6. Опрос ВЦИОМ «Молодежь и политика: точки соприкосновения
7. Россияне рассказали о настоящем отношении к выборам//pravda.ru/news/society/
8. Рубан В.В. Молодежный абсентеизм в современной России// Альманах мировой науки 2017 · № 3-3(18).
9. Садырова М.Ю Проблема избирательной активности молодёжи // Молодой учёный 2014 №3.
10. Социологи заявили о снижении доверия граждан РФ к институтам власти//regnum.ru/news/24944

ВЗАИМНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГРАЖДАН РОССИИ И КИТАЯ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ВТОРИЧНОГО АНАЛИЗА СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ)

Губанова Н.Д.

Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение
«Ставропольское президентское кадетское училище», г. Ставрополь

Кризис вокруг Украины, разразившийся в начале 2014 года, положил начало новому этапу в отношениях России с окружающим миром. В условиях, введенных США и ЕС санкций наша страна начала углублять партнерство с Китаем - крупнейшей страной, которая не стала публично осуждать Россию за действия в Крыму и на Востоке Украины и не присоединилась к санкционному режиму. К тому моменту политические отношения Москвы и Пекина уже имели официальный статус стратегического партнерства, а с 2010 года Китай стал крупнейшим после ЕС торговым партнером России. Тем не менее украинский кризис поднял сотрудничество двух крупнейших держав Евразии на новый уровень.

Советско-китайские отношения при видимом совпадении целей, задач и принципов государств, представляющих обе нации, всегда носили неоднозначный характер. Их сложность во многом продиктована этнокультурными различиями, устойчивыми стереотипами как широких слоев населения, так и отдельных представителей политических элит.

В этих условиях немаловажно учитывать взаимные репрезентации граждан обеих стран относительно друг друга.

1. Граждане России о Китае.

Динамика отношения россиян к восточному соседу за последние 10 лет оказалась весьма значительной. Если и в исследованиях 2007 - 2009 гг. Китай в первую очередь ассоциировался у россиян с производимыми в этой стране товарами, в том числе - низкого качества, большой численностью его населения и высокой рождаемостью, то в исследованиях 2014-2017 гг. все больше россиян указывают на бурное экономическое развитие Китая, многие считают, что «китайская модель» перехода от плановой к рыночной экономике оказалась более успешной, нежели «российская».

Укрепление российско-китайского партнёрства на фоне украинского кризиса и обмена санкциями практически в два раза снизило долю тех, кто хотел бы ограничить проживание «китайцев» на территории РФ: с 45% в октябре 2013 г. до 24% в августе 2015 г. Идея «осажденной крепости», в которой находится страна, не позволяет открыто или так интенсивно (как ранее) критиковать основного стратегического партнера и его жителей. Это хорошо демонстрирует восприятие россиянами Китая, к которому росло позитивное отношение с конца 2013 г.

В числе упрочившихся ассоциаций - дружба между российским и китайским народами, древняя культура этой страны, особенности внешности китайцев, Великая китайская стена, китайская кухня, «страна восходящего солнца», китайские мигранты, коммунистическая партия Китая и Мао Цзе Дун.

У россиян нет единого мнения о том, насколько опасно для нашей страны динамичное развитие «великого соседа». Так, почти половина опрошенных в 2017 году полагают, что оно представляет угрозу национальным интересам России (это мнение наиболее характерно для сторонников ЛДПР (64%), южан и сибиряков (54 и 51% соответственно)). В том, что развитие Китая не является опасным для нашего государства, уверены 41% опрошенных, в первую очередь (приверженцы «Единой России» (44%) и уральцы (51%).

Большинство наших сограждан полагают, что Россия имеет большее влияние в мире, нежели Китай (60%). Это мнение наиболее характерно для приверженцев «Единой России» (65%) и сибиряков (68%). Противоположной точки зрения придерживаются только 19% - в основном это сторонники КПРФ (32%), южане и уральцы (24 и 23% соответственно). Впрочем, 12% считают, что влияние России и Китая в мире одинаково - чаще об этом заявляют приверженцы «Справедливой России» (25%) и уральцы (19%).

Чем ниже уровень образования россиян, тем больше среди них тех, кому влияние России в мире кажется более сильным (58-59% россиян со средним специальным и высшим образованием против 66% респондентов с начальным образованием). Противоположная ситуация складывается в группе опрошенных, считающих более влиятельным Китай: 10% малообразованных против 20% высокообразованных.

Относительное большинство россиян полагает, что уровень жизни в России выше, чем в Китае (40%). Прежде всего так считают россияне со средней и высокой самооценкой материального положения (42%). 28% уверены, что китайцы живут лучше - в основном так думают малообеспеченные (31%). Впрочем, по мнению 14% опрошенных, уровень жизни в России и в Китае не различается.

2. Граждане Китая о России.

В 2007 г., в контексте «Года России в Китае» и «Года Китая в России» Институт России, стран Центральной Азии и Восточной Европы Академии наук КНР провёл опрос общественного мнения китайцев о России. Результаты опроса показали, что китайцы, по-прежнему, относятся к России с большой теплотой.

На вопрос «Что является для Вас образом России?» 1010 человек (18,45%) ответили «Путин», 977 человек (17,84%) – «Ленин и Сталин». Также среди ответов были «Красная площадь», «заснеженная земля», «балет», «Великая Отечественная война», «красные звёзды Кремля» и «белый медведь».

На вопрос о характере китайско-российских отношений ответы распределились следующим образом: 70,9% – «очень хорошие» и «хорошие» («хорошие» – 64,31%); 21,38% – «не хорошие, но и не плохие»; 2,7% – «плохие»; 5,02% – «затрудняюсь ответить».

Некоторые китайцы считают русских своими самыми любимыми иностранцами. Во всём Китае многие люди старшего возраста ещё немного помнят русский язык, которому их в детстве учили в школе, по крайней мере русское слово «хорошо!» помнят многие пожилые китайцы и даже считают, что слово «хорошо» имеет значение «здравствуйте!». Какие же черты русского национального характера отмечают китайцы? Русский национальный характер вызывает у китайцев чувство загадочной широты и непонятности.

Поскольку в Китае религиозных людей не так уж много, особенно среди молодёжи, то китайцы полагают, что русские – более религиозные люди. Ван Сяньцзюй даже говорит о русском «глубоком мессианском комплексе» (弥赛亚情结深 мисайя цинцзе шэнь). Однако в повседневном поведении православных русских религиозность заметна куда слабее, нежели, например, в поведении китайцев-христиан.

В Китае существует термин «три страха» (三怕 сань па), которые поджидают китайцев в России – это полиция, пограничный контроль и скинхеды (光头党 гуантоудан). Китайцам удивительно, что в России каждый день телевидение показывает фильмы с преступниками, убийствами и насилием. «Когда мы едем в Россию, нас подробно инструктируют о том, чтобы мы не выходили на улицу в тёмное время суток. Почти в каждом русском магазине сидит охранник в военной форме, иногда с оружием».

Русские очень чистоплотны. В русских городах чисто примерно на том же уровне, что и в Сянгане. Очень чисто в общественных местах, например, в общежитиях. Если, по мнению русских, вы мусорите или выглядите неопрятно, они тут же начинают смотреть на вас косо и предосудительно, а иногда бесцеремонно говорят вам об этом. Когда русские друзья приходили к нам в гости в общежитие, они, входя в комнату, всё время хотели снять обувь. Русские, как мужчины, так и женщины, часто пользуются дорогими одеколорами. Русские очень демократичны. Аспиранты разговаривают со своими научными руководителями на равных и

могут с ними горячо спорить. Как показал вышеприведённый опрос, для многих китайцев образом России является президент В.В. Путин, китайцы уважают его как сильного лидера, дружелюбного по отношению к Китаю. Но в России народ его часто критикует и выходит на демонстрации протеста в Москве и в других городах.

Таким образом, ясно, что отношение к России в Китае неоднозначно: кто-то видит в россиянах пример для подражания, кто-то, наоборот, старается учиться на наших ошибках, некоторые до сих пор помнят территориальные споры, а другим просто нравятся русские фильмы, песни и образ сильного правителя.

Данные вторичного анализа позволяют лучше понять сложную палитру российско-китайских отношений в настоящем и оценить перспективы и риски будущего сотрудничества, которое в перспективе может привести как к реализации положительных трендов развития России, так и к возникновению реальных рисков и угроз для безопасности нашей страны.

Список литературы

- 1 Ларин А. Жизнь в России глазами китайских мигрантов/<http://www.demoscope.ru/weekly/2008/0347/tema01.php>
- 2 «Бурное экономическое развитие, некачественная продукция, высокая рождаемость: Китай - глазами россиян» // <http://old2.wciom.ru/index/index.php?id=515&uid=12509> Инициативный всероссийский опрос ВЦИОМ проведён 26-27 сентября 2009 г.
- 3 Цзинь 金 Хуа 华. Русский национальный характер глазами китайцев // Ойкумена. Регионоведческие исследования. Изд-во: Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (Владивосток), 2013. С. 129-136.
- 4 Национализм, ксенофобия и миграция // <http://www.levada.ru/2014/08/26/natsionalizm-ksenofobiya-i-migratsiya/>
- 5 «Друзья» и «враги» России // <http://www.levada.ru/2017/06/05/druzya-i-vragi-rossii-2>
- 6 Возможность военных столкновений России с НАТО и Китаем, восприятие стран ЕС // <http://www.levada.ru/2015/11/21/vozmozhnost-voennyh-stolknovenij-rossii-s-nato-i-kitaem-vozpriyatie-stran-es/>

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2019 ГОД

Январь 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2019 г.

Февраль 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2019 г.

Март 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2019 г.

Апрель 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2019 г.

Май 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2019 г.

Июнь 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2019 г.

Июль 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2019 г.

Август 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция **«Педагогика, психология и образование: от теории к практике»**, г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2019 г.

Сентябрь 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция **«Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии»**, г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2019 г.

Октябрь 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция **«Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития»**, г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2019 г.

Ноябрь 2019 г.

VI Международная научно-практическая конференция **«О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики»**, г. Красноярск

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2019 г.

Декабрь 2019 г.

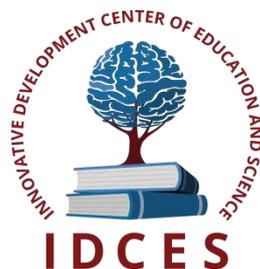
VI Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2019 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2020 г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Тенденции развития психологии,
педагогике и образования**

Выпуск VI

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 июня 2019 г.)**

г. Казань

2019 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Издатель Инновационный центр развития образования и науки (ИЦРОН),
603086, г. Нижний Новгород, ул. Мурашкинская, д. 7.

Подписано в печать 10.06.2019.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 4,7.
Тираж 250 экз. Заказ № 064.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58.