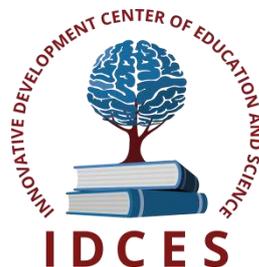


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Развитие образования, педагогики
и психологии в современном мире**

Выпуск VI

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

г. Воронеж

2019 г.

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

Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире. /
Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции.
№ 6. г. Воронеж, – НН: ИЦРОН, 2019. 28 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 **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире» г. Воронеж** 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)	5
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	5
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	5
ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАДЕТА НА УРОКАХ ФИЗИКИ	
Вдовиченко О.В.	5
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	7
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ	
Морозова Н.Ю., Федосеева Е.Г.	7
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	10
ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ВЕСА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	
Букша С.Б.	11
СТУДЕНЧЕСКИЕ СПОРТИВНЫЕ КЛУБЫ. УПРАВЛЕНИЕ. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ. ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНОГО КЛУБА И КАФЕДРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ	
Чугунова В.А., Демеш В.П.	13
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	16
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	16
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	16
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	16
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	16
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	16

СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	16
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	16
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	16
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	16
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	16
КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ/ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ КАК ОТРАЖЕНИЕ ГРАНИЦЫ ТЕЛЕСНОГО Я (У БОЛЬНЫХ АТОПИЧЕСКИМ ДЕРМАТИТОМ И ПСОРИАЗОМ) Ребеко Т.А.	17
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	20
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	20
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	21
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	21
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	21
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ Мельник Е.В., Вахонина Г.И.	21
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	24
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	24
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13) ..	25
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2019 ГОД	26

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАДЕТА НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Вдовиченко О.В.

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

Приоритетным в развитии конкурентоспособного государства является образование инженера – специалиста высокого класса, способного применять свои знания, умения и способности к предъявляемым требованиям профессиональной деятельности в условиях развивающейся техники и технологий. Анализ выпусков ФГКОУ СПКУ показал, что большинство кадет поступают в вузы Министерства обороны РФ на инженерные специальности. Тенденции развития современного военно-инженерного образования определяют новые требования к сформированности профессиональных компетенций будущего офицера, профессиональным качествам, и повышению качества их подготовки. Развитие научно-технического прогресса, военно-технической отрасли, оборонной промышленности требует сформированности способности проектировать, конструировать, экспериментально апробировать, испытывать новые виды вооружения и военной техники [3]. В послании к Федеральному Собранию президент Владимир Путин подчеркнул, что такое уникальное, сложнейшее оружие может успешно разрабатываться и производиться только государством с высочайшим уровнем фундаментальной науки и образования, мощной исследовательской, технологической, промышленной, кадровой базой [2]. Возникает необходимость в воспитании кадет (будущих инженеров) соответствующих предъявляемым требованиям.

Рассмотрим должностную инструкцию военного инженера. В его обязанности входит проектирование и организация работ по производству, монтажу, вводу в эксплуатацию, техническому обслуживанию и ремонту военной техники, вооружения, сложных автоматизированных систем управления. Инженер должен знать: методы проведения технических расчетов и определения экономической эффективности исследований и разработок; методы проведения сравнительного анализа, исследований и экспериментальных работ [1].

Для обеспечения требований общества, технического прогресса мало быть знающим специалистом в своей области, необходимо обладать определенными профессионально важными качествами. Можно выделить профессионально значимые качества, необходимые военному инженеру: организаторские (коммуникативные навыки, развитые познавательные способности, концентрация внимания, умение выделять в информации главное и ориентироваться в новой обстановке); техническая сообразительность (развитое наглядно-действенное, наглядно-образное мышление, техническая грамотность); волевые качества. Учитывая требования МО РФ, задачи ФГОС [4], профессионально значимые качества будущего военного инженера, собственный опыт преподавания, выделим компоненты военно-инженерной компетенции кадета и ее состав, таблица 1.

Таблица 1.

Компоненты военно-инженерной компетенции кадета	
Компоненты	Состав
Мотивационный	Учебно-инженерная мотивация
	Потребность в саморазвитии
Личностный	Коммуникативные навыки
	Волевые качества
	Устойчивость и концентрация внимания
	Ориентация в нестандартной обстановке
	Умение выделять в информации главное
Деятельностный	Познавательная способность
	Наглядно-действенное мышление
	Наглядно-образное мышление
	Творческое (техническое) мышление

Компоненты военно-инженерной компетенции кадета возможно формировать в процессе проектной и исследовательской деятельности, но особенности распорядка дня, определенные обязанности, особенности личности не позволяют всем кадетам заниматься данной деятельностью. Чтобы соответствовать требованиям, предъявляемым к военному инженеру необходимо уже на уроках физики формировать элементы военно-инженерной компетенции кадета. Одной из фундаментальных наук, способствующей научно-техническому прогрессу, является «физика», поскольку она во многом определяет уровень подготовки кадет (будущих инженеров). Основными задачами изучения физики наряду с получением системных представлений о естественнонаучной картине мира, знаниях физических законов, является усвоение методики постановки и проведения эксперимента, формирование умений пользоваться измерительными приборами, вычислительной техникой.

Возможно следующее построение урока:

- 1) Включение военной составляющей: постановка «боевой задачи», задачи испытания военной техники (формирование учебно-инженерной мотивации, потребности в саморазвитии, развитие познавательных способностей).
- 2) Выполнение в группе проблемного задания: «погружение» кадета в моделируемую учебно-профессиональную ситуацию (формирование коммуникативных навыков, волевых, внимания, умения ориентироваться в нестандартной обстановке, выделять в информации главное, развитие мышления).
- 3) Анализ результатов (потребность в саморазвитии, развитие мышления).

Например, урок в 9 классе «Реактивное движение. Ракеты».

1. Мотивационный этап урока посвящен военному испытательному ракетному полигону Капустин-Яр, приурочено к дню образования РВСН.

2. Этап. Работа в группах.

2.1. Прежде чем перейти к испытаниям техники, необходимо знать теорию. Кадетам предлагается по группам изучить по предложенной информации принцип работы, достоинства и недостатки, применение воздушно-реактивных и ракетных двигателей, сообщить остальным группам.

2.2. Провести испытания модели газового реактивного двигателя. Измерить необходимые параметры, определить одну из характеристик эффективности (удельный импульс модели).

3. Сравнить удельные импульсы моделей и реальных двигателей. Сделать вывод.

Название	Характеристика эффективности
Модель газового реактивного двигателя	
Модель ракеты на газовой тяге	
Модель жидкостного реактивного двигателя №1	
Модель жидкостного реактивного двигателя №2	

Такого рода уроки позволяют формировать элементы военно-инженерной компетенции, качества личности, необходимые командиру, способствуют профориентации.

Список литературы

1. Скапцов, Е. В. Система формирования проектно-конструкторской компетенции курсантов военно-инженерных вузов. [https://cyberleninka.ru > article > sistema-formirovaniya-proektno-konstru...](https://cyberleninka.ru/article/view/sistema-formirovaniya-proektno-konstru...)
2. Послание к Федеральному Собранию президента Владимира Путина <http://edunews.ru/professii/obzor/voennye/>
3. Должностная инструкция инженера <https://instrukciy.ru/text/dop1/page28.html>.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] / Российское образование. Федеральный портал. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=190110&st=all&qual=0.

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

Морозова Н.Ю., Федосеева Е.Г.

(Морозова Н. Ю., магистрант; Федосеева Е.Г., канд. пед. наук, доцент)

Сочинский Государственный университет, г. Сочи

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности мотивационной готовности к обучению в школе детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и нормальным речевым развитием в сравнительном плане, представлен анализ результатов исследования их мотивационной готовности к обучению в школе.*

***Ключевые слова:** мотивационная готовность, обучение в школе, дети старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи.*

Мотивационная готовность, являясь одним из компонентов психологической готовности к обучению в школе, начинает проявляться у дошкольников к шести-семилетнему возрасту и подразумевает необходимый и достаточный уровень развития ребенка для освоения школьной программы [1; 2; 3].

Школьная деятельность, как известно, должна иметь под собой хорошие, сильные движущие мотивы, которые дадут ребенку возможность быть успешным в школьной деятельности при условии сформированности таких компонентов мотивационной готовности как: учебно-познавательный мотив – интерес познания нового; мотив достижения результата – желание учиться «на «пятерки», быть первым, а также мотив избегания неудач [1; 2].

Для выявления особенностей мотивационной готовности к обучению в школе был проведен констатирующий эксперимент, в котором были задействованы 15 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня согласно заключению психолого-медико-педагогической комиссии и 15 сверстников с нормальным речевым развитием.

Задачи экспериментального изучения заключались в подборе комплекса диагностического-методического материала и проведении сравнительного анализа мотивационной готовности указанных групп дошкольников.

Исследование осуществлялось в условиях МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 76» и Детского центра «Изумрудный город» г. Сочи Краснодарского края.

Диагностический комплекс включал тест мотивационной готовности к школьному обучению Л. А. Венгера, беседу об отношениях к школе и учению Т. А. Нежной, методику исследования мотивов учения М. Р. Гинзбург, проективный рисунок-тест Н. Г. Лускановой «Что мне нравится в школе?».

Выбранные методики являются валидными и надежными, каждая из них имеет инструкции к выполнению задания, стимульный материал к работе, а также ключи к разработке и интерпретации результатов исследования.

Выявления ведущей позиции дошкольника по методике Л. А. Венгера показало, что подавляющее большинство детей с общим недоразвитием речи – 73 % имеют низкую сформированность мотивационной готовности к обучению в школе и лишь 27% испытуемых продемонстрировали более высокие показатели. Результаты исследования свидетельствуют, что дошкольники данной категории речи имеют среднюю степень устойчивости мотивации или слабую сформированность мотивационной готовности к обучению в школе. Анализ ответов детей показал их большую ориентированность на внешние атрибуты школьной жизни: слушание сказки, которые рассказывает им учитель; приобретение новой школьной формы; получение отметок за выполненные задания; возможность поиграть на переменах. Это говорит о том, что дети 6-7 лет с общим недоразвитием речи готовятся только к начальной стадии становления внутренней позиции, а количественные показатели – 73 % иллюстрирует весьма низкий уровень устойчивости мотивации и несформированность внутренней позиции дошкольников. Об этом и свидетельствуют ответы детей: не возникает желание идти в школу, более предпочтительным, по их мнению, является, обучение в домашних условиях, где мама выступает в роли учителя; из перечисленных уроков в школе предпочтение отдается урокам рисования и физкультуры. Данные показатели отражают несформированность мотивационной готовности внутренней позиции дошкольника и неготовность к обучению в школе.

Дошкольники с нормальным речевым развитием продемонстрировали более высокую степень сформированной внутренней позиции дошкольника – 67 %. Это дети, которые имеют достаточно широкий круг представлений о школе: понимают роль учителя и ученика, готовы принять новое социальное положение школьника, понимают, что учение – трудоемкий процесс. Отвечая на вопросы, испытуемые используют достаточное количество слов из школьной лексики. Данные показатели иллюстрируют сформированную мотивационную готовность к школьному обучению. Анализ ответов детей данной категории также показал доминирование сформированной внутренней позиции мотивационной готовности, проявляющейся в стремлении выбирать для себя решения, решать трудные задачи, ставить перед собой цели, которые своим упорством он достигает. У таких детей представление о школьной жизни выглядит следующим образом: их выбор – школа, в которой представлены уроки русского языка, математики, чтения, пения, рисования и физкультуры; выбор школы, где присутствуют уроки и перемены; они делают выбор в пользу учителя, и признают его авторитет; они не согласны с предложением того, что нужно остаться еще на один год в детском саду, а также учиться дома, а не в школе. Дети со средним уровнем устойчивости мотивации – 33 % согласны на школьную жизнь и с теми новыми условиями, которые будет им предлагать новое учебное заведение. Дошкольники положительно к этому относятся, выбирая при этом творческие и гуманитарные предметы.

При выявлении ведущего мотива об отношениях к школе и учению согласно методике Т. А. Нежной характерным для ответов детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является преобладание игровой дошкольной мотивации, что свидетельствует о несформированности учебной мотивации у 48 % испытуемых. Дети не ориентированы на школьные виды деятельности, внешняя позиция мотивации в основном связана с внешней атрибутикой учения. Об этом свидетельствуют и результаты исследования по методике изучения мотивов учения М. Р. Гинзбург.

У детей данной категории доминирует игровой мотив – 53 %, учебный имеет средний уровень – 13 % по отношению к другим мотивам и лишь 33 % стремятся к тому, чтобы получить новые знания в школе и учебные умения. При этом лишь 34 % детей руководствуются внешним мотивом; отсутствие желания получать новые знания выявлено у 21 % детей, что свидетельствует о несформированности мотивационной готовности к школьному обучению.

Преобладание игровой деятельности у детей с общим недоразвитием речи выступает доказательством их низкой несформированной учебной мотивации. Детям свойственно положительное отношение к школе, но в большинстве случаев она направлена на внешние школьные атрибуты. Это говорит о том, что у данных детей еще не произошла смена ведущей деятельности с игровой на учебную и весьма характерно преобладание внешнего и игрового мотива. Дети с общим недоразвитием речи предпочитают

подвижные игры, не связанные со школьной темой, что также свидетельствует о не высоких показателях мотивационной готовности к школьному обучению.

Для детей с нормальным речевым развитием преобладающей выступает учебно-познавательная мотивация, что свидетельствует о сформированной внутренней позиции дошкольника; и лишь у 13 % детей доминирует игровая мотивация, иллюстрирующей несформированность учебной мотивации. У 53 % сверстников фиксируется преобладание 2-3-х видов доминирования ведущих мотивов, к которым относится учебно-познавательная (ведущая роль – узнать, научиться новому, наличие потребности в познавательной деятельности), внешняя «позиционная мотивация» (связанная с внешней атрибутикой школьной жизни). У детей же с общим недоразвитием речи преобладает игровая деятельность – 67 %, как доказательство низкой несформированной учебной мотивации. Лишь у 33 % исследуемых отмечается стремление к получению новых знаний и учебных умений в школе.

У дошкольников 6-7 лет с нормальным речевым развитием доминирующую роль занимает учебный мотив – 67 %, что свидетельствует о сформированной мотивационной готовности к обучению в школе. Этим детям характерна высокая учебная активность. Игровой мотив отходит на второй план и составляет 33 %, занимая при этом важную роль, но без яркой выраженности и основного места в структуре. Познавательная потребность становится ведущей, дошкольник хочет больше самореализовываться, узнавать больше нового и интересного для него. Внешний мотив в старшем дошкольном возрасте строится на позиционном мотиве, и дети адекватно оценивают внешнюю атрибутику.

Результаты исследования эмоционального отношения к школьному обучению и выявлению мотивационной готовности согласно проективному рисунку-тесту Н. Г. Лускановой показывает, что рисунки детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи отражают игровую деятельность на школьном участке, где прорисованы качели, горки, песочницы, различные турники, тренажеры, спортивные комплексы и прочие конструкции для детей. Этот факт свидетельствует о наличии у детей положительного отношения к школе, но с преобладанием игровой мотивации. Детям с общим недоразвитием речи ближе выбор сюжетов, не имеющих прямого отношения к учебной деятельности. В рисунках детей больше изображены школьное здание; школьная площадка с учениками на перемене; спортивные турники; дети, идущие в школу, т. е. сюжеты больше направленные на внешние атрибуты школьной жизни. Тем не менее, прослеживается учебный процесс и отмечается позитивное отношение к учебной деятельности – 47 %.

Таким образом, в рисунках детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи больше прослеживаются игровые ситуации, что свидетельствует о доминировании игрового, а не учебного мотива в структуре мотивационной готовности дошкольников.

Большинство испытуемых возрастной нормы имеют показатели значительно выше по сравнению со своими ровесниками с общим недоразвитием речи и более благополучное эмоциональное отношение к школе. Так, у 27 % детей фиксируется низкая тревога, проявляющаяся, когда ребенок рисует учебную ситуацию и включает в нее такие элементы: мелкие детали интерьера класса, канцелярские принадлежности на партах. В то время как у детей с общим недоразвитием речи преобладает достаточно высокий процент 53 % низкой тревоги перед школой.

В рисунках детей с нормальным речевым развитием преобладает достаточно высокий процент эмоционального благополучного отношения к школе – 69 %, что говорит о сформированной мотивационной готовности к школьному обучению. Изображены такие сюжеты как: учительница с указкой в руке, школьные принадлежности, школьные интерьеры, школьная доска с заданиями для учеников, школьная библиотека, куда могут пойти ученики взять книгу для чтения, что указывает на высокую мотивационную готовность к школе, которая направлена на положительное отношение дошкольников к школьному обучению. Игровых ситуаций в рисунках детей не прослеживается, что также является подтверждающим фактом доминирующего учебного мотива в структуре мотивационной готовности дошкольников. Например, при предъявлении задания испытуемые акцентируют свое внимание при прорисовке элементов школьной атрибутики: магнитов на школьной доске, канцелярских принадлежностей, интерьера класса. Доля эмоционального отношения к страху перед обучением в школе у подготовительной группы с возрастной нормой не наблюдалась.

Таким образом, сравнительный анализ результатов исследования позволяет констатировать, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи мотивационная готовность к школьному обучению является не достаточно сформированной – 81 %. Эти дети не стремятся к взаимодействию с окружающими людьми, как со взрослыми, так и со сверстниками, обладают низкой познавательной активностью. Мотивация старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеет ряд особенностей:

бессознательность ведущих учебных мотивов, преобладание такого мотива как «ориентация на отметку» и игровая мотивация, несформированность внутренней позиции. Для детей характерно: скудное понимание целей обучения в школе, направленность на внешнюю атрибутику школьной жизни; ведущий мотив – игровой, мотивация на отметку, поскольку учебная деятельность не является привлекательной и ведущей. У большинства детей этой группы фиксируется положительное отношение к обучению в школе, но ориентации их в основном направлена на внешние школьные атрибуты. Внутренняя позиция находится лишь в начальной стадии формирования. При анализе доминирующих мотивов выявлен игровой мотив.

Из представленных результатов следует, что учебная мотивация старших дошкольников с нормальным речевым развитием является сформированной – 80 %. Это, прежде всего, сформированная внутренняя позиция дошкольника. Дети начинают проявлять интерес к обучению в школе, получению новых знаний, у них присутствует желание идти в школу, а при отсутствии возможности пойти в школу – возникает внутреннее переживание. Полученные количественные и качественные показатели свидетельствуют о сформулированной устойчивой структуре мотивов, свободном высказывании своих мыслей, изъяснении смысла в учении, прослеживается содержательный характер обучения («я пойду в школу, потому что хочу быть умным и много хочу нового знать»), что говорит о достаточно высокой степени сформированной внутренней позиции дошкольника и мотивационной готовности к школьному обучению в целом.

При взаимодействии ребенка с педагогом, родителями, друзьями дети узнают много нового, интересного; им свойственна потребность в познании вокруг себя. Это говорит о том, что дети старшего дошкольного возраста переступили ступень от игровой деятельности к ведущей – учебной. Мотивационная готовность к обучению в школе формируется не сама по себе с взрослением ребенка, а в том окружении, где находится ребенок. Необходимо читать, познавать вместе с ним окружающий мир, играть, общаться для правильного восприятия как учебного материала, так и окружающей действительности.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют наметить поиск новых направлений и приемов развития мотивационной готовности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях дошкольной образовательной организации и в семейном обучении и воспитании. Несформированность компонентов речевой системы отражается на развитии психических процессов, эмоционально-волевой сферы, поведения и личности. Вот почему комплексное воздействие интегрального характера на все стороны психофизического развития детей позволит определить содержательно-организационную модель развития мотивационной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и будет способствовать более эффективному взаимодействию всех субъектов образовательного процесса, включая родителей, в коррекционно-развивающей работе по преодолению недоразвития речи в целом.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка /А. М. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков, М.: Педагогика, 2008. – 398 с
2. Гуткина, Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению / Н. И. Гуткина. – М., 2009.– 68 с;
3. Пасечник, Л. В. Материалы для диагностики психологической готовности детей 6-7 лет к обучению в школе / Л. В. Пасечник. – М. : Аркти, 2017 – 70 с.

СЕКЦИЯ №4.

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

ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ВЕСА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Букша С.Б.

ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет»

По статистике в России с лишним весом живет около 56,5 % населения, при этом, количество лиц с алиментарным ожирением неизменно растет из года в год [1]. В 2017 году в России насчитывалось 2 млн человек с ожирением. К 2022 году ученые прогнозируют увеличение численности людей с разной степенью ожирения до 18 % населения страны. 75 % случаев составляет алиментарное ожирение. Доказана причинная связь ожирения со многими тяжелыми соматическими заболеваниями, такими как атеросклероз, гипертоническая болезнь, ишемическая болезнь сердца, сахарный диабет [2].

У молодых девушек развитие и прогрессирование ожирения нередко приводит к нарушению менструального цикла, к развитию первичного и вторичного бесплодия. Люди с лишним весом страдают от болей в суставах и в позвоночнике. Постепенно нарастает гипокинезия, снижаются показатели физической и социальной активности. Серьезность данной проблемы вызывает необходимость использовать ресурсы системы высшего профессионального образования для своевременной коррекции пищевого поведения, двигательной активности и повышения мотивации к поддержанию оптимального веса у обучающихся университета.

В процессе освоения теоретических и практических аспектов физической культуры и спорта нами неоднократно отмечалось увеличение количества студентов с избыточной массой тела. При проведении стандартных антропометрических исследований, для оценки пропорциональности и крепости телосложения студентов нами регулярно проводится анализ индексов Кетле, Пинье, Эрисмана, а также определяются жизненный и силовой индексы, изучаются показатели основных систем организма. Оценивая изменения в физическом развитии студентов, можно отметить, что за последние 5 лет количество лиц, имеющих превышающие норму показатели веса, увеличилось на 1,5%.

Таким образом, целью нашей работы является внедрение оздоровительной программы коррекции веса для самостоятельной работы студентов, страдающих ожирением I степени.

Количество часов, выделяемых студентам на самостоятельную работу по физической культуре, увеличивается каждый год. Преподаватели кафедры физического воспитания и спорта оказывают консультативную и методическую поддержку в вопросах организации самостоятельных оздоровительных программ, в том числе и программ коррекции веса.

Нами предложена оздоровительная программа физической коррекции, включающая диетотерапию, самомассаж, дыхательные упражнения и циклические аэробные нагрузки в режиме дня для девушек в возрасте от 18 до 25 лет, страдающих алиментарным ожирением I степени.

В исследовании принимали участие 18 девушек, студенток 1-4 курсов технологического факультета ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет». При прохождении медицинского осмотра у занимающихся не выявлено значительных нарушений в работе сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной, эндокринной и других систем организма. Все студенты относились к основной группе по физической культуре и спорту.

На практических занятиях по физической культуре были освоены методики дыхательной гимнастики «Bodyflex», некоторые упражнения были рекомендованы к самостоятельному выполнению в процессе утренней гимнастики. Выполнялись статические и динамические упражнения в сочетании с глубоким аэробным дыханием, с включением в работу мышц пресса и диафрагмы.

Для тренировки механизмов терморегуляции и с целью закаливания студентам рекомендовалось утром принимать контрастный душ с комфортной сменой температуры в пределах 10-15 градусов, с обязательным жестким растиранием спины и воротниковой зоны полотенцем. А также выполнение самомассажа живота и ног, приемы массажа также осваивались на занятиях по физической культуре. Рефлекторный массаж живота выполнялся теплыми ладонями, по часовой стрелке, кругообразно расходясь в поглаживании по всей поверхности живота с постепенным наращиванием давления на ткани. самомассаж выполнялся в положении лежа на спине, ноги согнуты, под шейей небольшой валик из полотенца. Студентки отмечали, что самомассаж живота снижает нервную возбудимость, нормализует работу желудочно-кишечного тракта, способствует регулярному опорожнению кишечника, укрепляет брюшную стенку и улучшает качество кожи.

Самомассаж ног проводился обхватывающими глубокими поглаживаниями снизу вверх, от стопы к колену, от колена к бедру. Постепенно осваивались приемы попеременного глубокого поглаживания и выжимания, что способствовало ускорению тока крови и лимфы и снижало отечность нижних конечностей. После освоения приемов самомассажа мы рекомендовали использовать их в утреннее и вечернее время.

Диетотерапия проводилась на протяжении всей оздоровительной программы и включала снижение энергоценности рациона за счет уменьшения количества легкоусваиваемых углеводов и животных жиров, при нормальном содержании белка. Рекомендовалось ограничить потребление свободной жидкости, поваренной соли, а также продуктов, возбуждающих аппетит. Прием пищи был организован небольшими порциями, по 4-5 раз в день.

Упражнения из гимнастики «Bodyflex» включали глубокое аэробное дыхание в сочетании с динамическими и статическими позами. Выполнение упражнений во время утренней гигиенической гимнастики сопровождалось контрастным душем и жестким растиранием полотенцем рефлекторных зон верхней части спины и шеи (воротниковой зоны).

Для тренировки кардиореспираторной системы, в дневное или вечернее время рекомендовалось осуществлять пешие прогулки, с длиной маршрута не менее 2-3 км. В нашем городе существуют благоприятные условия для пеших прогулок вдоль моря, где на организм человека оказывают благотворное влияние мягкий бриз, ионы солей морского прибоя, солнечные лучи и воздушные массы, а также фитонциды крымского разнотравья. Условия оздоровительных нагрузок во время пеших прогулок можно менять за счет увеличения дальности маршрута, угла подъема (терренкура), скорости шагов, специальных упражнений для регуляции дыхания и т.д. Все это рекомендовалось учитывать при выполнении оздоровительных аэробных тренировок. Студентки отмечали, что после пеших прогулок у них повышался общий эмоциональный фон, улучшался сон, нормализовались процессы пищеварения, снизились случаи головных болей и недомоганий.

Программа оздоровления и коррекции веса рассчитана на длительное применение. Нами проводилась контрольная оценка основных параметров после двух месяцев тренировки. Была проведена сравнительная оценка антропометрических и функциональных показателей. Сопоставляя полученные данные, можно сделать предварительные выводы:

Во-первых, у занимающихся постепенно нормализуются показатели веса, разница от первоначальных данных составила в среднем 11,85 %; уменьшились объемные показатели окружности живота, в среднем на 10,61 %; окружности бедер – на 8,76 %.

Во-вторых, значительно меняются функциональные показатели работы основных систем: возросли показатели пробы Штанге на 18,47 % и пробы Генча – на 16,39 %; улучшился показатель индекса Руфье на 15,45 %; незначительные изменения произошли с силовым индексом – он увеличился всего на 2,35 %, в то время, как жизненный индекс возрос на 5,62 %.

Кроме того, занимающиеся отмечают улучшение общего самочувствия, активности и настроения. Повышается уровень мотивации к самостоятельным занятиям, легче переносятся нагрузки, диета, процедура закаливания.

Таким образом, комплекс оздоровительных мероприятий, предложенный нами в программе оздоровительной коррекции веса, показал улучшение уровня функциональных показателей занимающихся.

Самостоятельная работа студенток и выполнение ими дыхательных упражнений, самомассажа, программы тренирующей ходьбы и диеты способствуют постепенной нормализации веса, росту резервов функциональных систем организма, улучшению здоровья и настроения.

Вышеизложенные данные по проведению оздоровительной программы коррекции веса могут быть рекомендованы к использованию в самостоятельной оздоровительной работе студентов.

Список литературы

1. Букша, С.Б. Применение гимнастики «Bodyflex» и массажа в реабилитации женщин, страдающих ожирением / С.Б. Букша // Актуальные проблемы физического воспитания, спорта и туризма: сб. мат. IV Межд. науч.-практ. конференции., г. Запорожье, 18-19 октября 2012 г. – С. 159 – 161.
2. Трифонова, Е.В. Проблема ожирения в России и мире / Е.В. Трифонова // Междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XLII межд. студ. науч.-практ. конф. № 7(42). URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/7\(42\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/7(42).pdf) (дата обращения: 02.11.2019)

СТУДЕНЧЕСКИЕ СПОРТИВНЫЕ КЛУБЫ. УПРАВЛЕНИЕ. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ. ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНОГО КЛУБА И КАФЕДРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ

Чугунова В.А., Демеш В.П.

Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург

Аннотация: Исследование посвящено теоретическому обоснованию структуры студенческих спортивных клубов, управлению, организации работы, а также взаимосвязи деятельности спортивного клуба и кафедры физической культуры в ВУЗЕ

Применялись следующие **методы исследования:** анализ, синтез, обобщение педагогического опыта, педагогические наблюдения. В результате исследования рассмотрена структура управления спортивным клубом вуза, организация и взаимосвязь спортивного клуба и кафедры физической культуры в ВУЗЕ.

Ключевые слова: студенческий спорт, спортивный клуб, кафедра физической культуры, управление и организация работы.

На сегодняшний день студенческое спортивное движение в Российской Федерации характеризуется постановкой новых задач и целей в физкультурном развитии молодежных слоев населения, которые напрямую связаны с формированием физических способностей студентов, так и с развитием ценностного отношения к своему здоровью, стимулированием их интересов к физическому самосовершенствованию и самоутверждению с помощью участия в различных спортивных мероприятиях [4]. Очень важно, чтобы увлечение физической культурой и различными видами спорта стали для них образом жизни и занимали в дальнейшем приоритетное место на протяжении всей жизнедеятельности.

Стоит отметить, что в стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года поставлены основные задачи по укреплению здоровья населения при помощи развития инфраструктуры спортивных объектов, повышения количества занимающихся различными видами спорта, в том числе и студентов. В результате этого часть граждан Российской Федерации, которые систематически занимаются физической культурой и различными видами спорта, к 2020 году должна достигнуть показателя 40% общей доли населения, а часть обучающихся и студентов – 80% [3].

Цель данного исследования: необходимо проанализировать, что собой представляет структура спортивного клуба, как выглядит модель управления им, организация работы и другие аспекты. Также стоит обратить внимание на взаимосвязь деятельности кафедры физической культуры и спортивного клуба в вопросах развития студенческого спорта в вузах.

Результаты исследования и их обсуждение.

Спортклубы вузов создаются на сегодняшний день благодаря государству не столько ради спорта и наивысших достижений, сколько ради массового привлечения молодежи и студентов к физической культуре, здоровому образу жизни, чтобы отвлечь данную возрастную категорию от различных губительных вредных привычек, создать фитнес-культуру и т. д. [4].

Спортивный клуб должен действовать как структурное подразделение, структуры ВУЗА, а именно должен поддерживаться со стороны кафедры физической культуры ВУЗа. Все это требуется для создания условий повышения спортивного мастерства и развития спортивной и физической культуры личности студентов в спортизированной образовательной среде.

На рисунке 1 представлена примерная модель структуры управления спортивным клубом вуза.

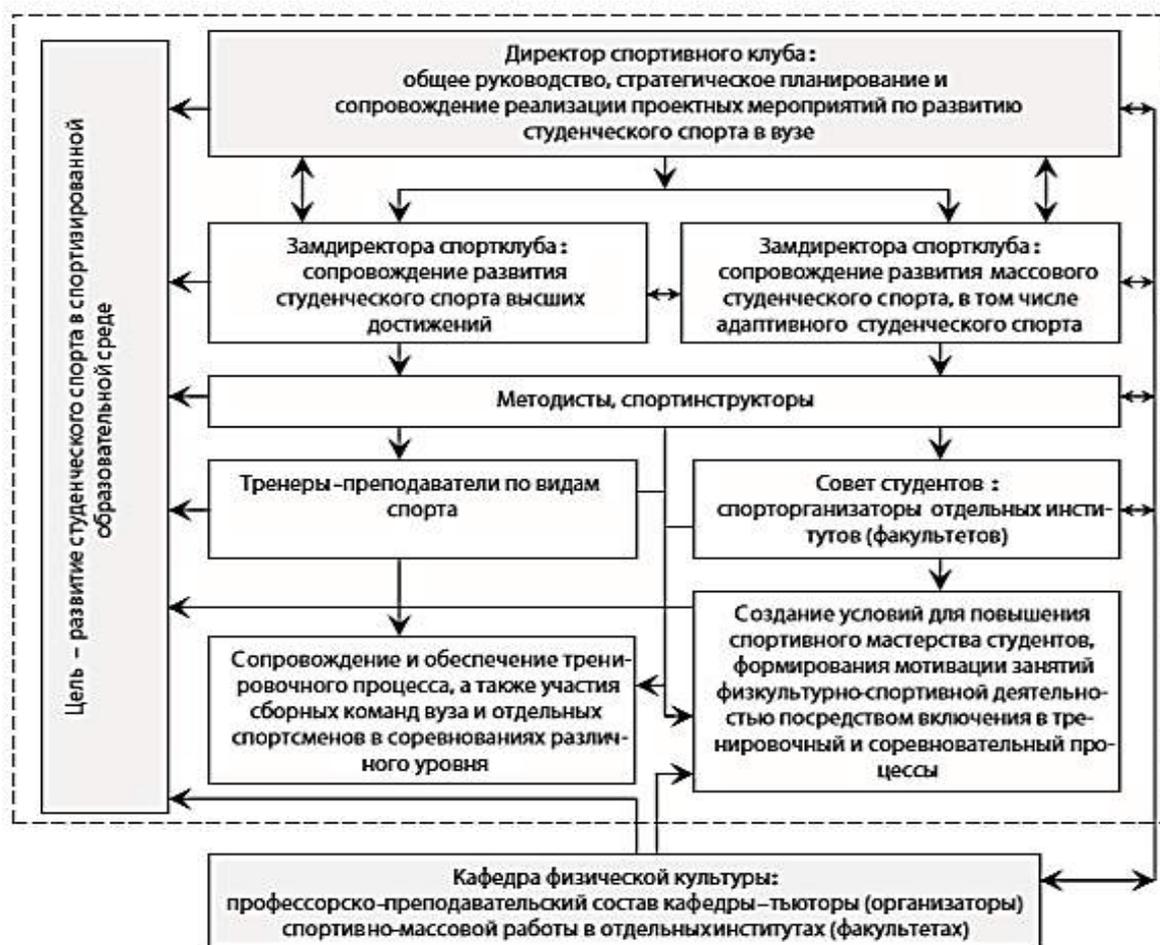


Рисунок 1- Структура управления спортивным клубом вуза

Необходимо отметить, что главными направлениями организации работы студенческих спортивных клубов являются: организация спортивно-массовых мероприятий, работа со сборными командами и спортивными секциями [5].

На основании различных исследований деятельности и структуры действующих, на данный момент, студенческих спортивных клубов в России необходимо выделить три основных направления их функционирования и организации работы:

1. спортивный клуб – это независимое структурное подразделение со штатом независимых работников, которые отвечают за организацию спортивно-массовых мероприятий;
2. спортивный клуб – независимое финансовое структурное подразделение вуза со штатными тренерами и специалистами, не входящими в структуру кафедры физического воспитания;
3. спортивный клуб находится в структуре кафедры физического воспитания [3,4].

По мнению автора данной статьи, именно третий вариант считается наиболее предпочтительным по сравнению с первыми двумя, поскольку спортивный клуб и кафедра должны «идти нога в ногу» в одном направлении

Схема взаимосвязи деятельности спортивного клуба и кафедры физической культуры в вопросах развития студенческого спорта представлена на рис. 2.



Рис. 2. Взаимосвязь деятельности спортивного клуба и кафедры физической культуры в вопросах развития студенческого спорта

Как показано на рис. 2, основной целью взаимосвязи деятельности кафедры физической культуры и спортивного клуба считается увеличение эффективности развития студенческого спорта в вузе, сущностная характеристика которой – это приобщение студентов к активной тренировочной и соревновательной деятельности. Необходимо отметить, что организации соревновательной деятельности в вузах уделяется пристальное внимание, она рассматривается как одна из важнейших составляющих частей спортизированной образовательной среды [1].

Таким образом можно сделать вывод, что правильно выстроенная совместная работа спортивного клуба и кафедры физической культуры в вопросах развития студенческого спорта позволяет создать такую спортизированную образовательную среду, в которой уже с первого курса студент становится активным участником спортивного движения, стимулируется его интерес к физическому самосовершенствованию и самоутверждению посредством учебных занятий и участия в разнообразных спортивных мероприятиях.

Список литературы

1. Бальсевич В.К. Спортивный вектор физического воспитания в российской школе / В.К. Бальсевич. – М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2015. – 158 с.
2. Бальсевич В.К. Конверсия основных положений теории спортивной подготовки в процессе физического воспитания / В.К. Бальсевич, Г.Г. Наталов, Ю. К. Чернышенко // Теория и практика физ. культуры. – 1997. – № 6. – С. 15–25.
3. Костромин О. В. Организационно-педагогическое управление спортивным клубом технического вуза / О. В. Костромин // Теория и практика физ. культуры. – 2015. – № 2. – С. 55–57.
4. Матыцин О.В. Студенческий спорт в России: проблемы и цели развития / О.В. Матыцин // Перспективы развития современного студенческого спорта: на пути к Универсиаде-2013 в Казани: матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Казань: Поволжская ГАФКСиТ, 2014. – С. 6–10.
5. Прохорова М. В. Борьба – цель, смысл и стихия жизни / М. В. Прохорова, А. Г. Семенов, И.Д. Посошков. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2017. – 389 с.

**СЕКЦИЯ №5.
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)**

**СЕКЦИЯ №6.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)**

**СЕКЦИЯ №7.
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**СЕКЦИЯ №8.
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

**СЕКЦИЯ №9.
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

**СЕКЦИЯ №10.
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА**

**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)**

КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ/ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ
КАК ОТРАЖЕНИЕ ГРАНИЦЫ ТЕЛЕСНОГО Я
(У БОЛЬНЫХ АТОПИЧЕСКИМ ДЕРМАТИТОМ И ПСОРИАЗОМ)

Ребеко Т.А.

Институт психологии РАН

Обсуждается проблема связи метакогнитивного опыта (выраженного с помощью когнитивно-стилевых характеристик (полезависимость/ полenezависимость, фиксированность/мобильность) с психосоматическими заболеваниями (атопический дерматит/ псориаз). Предполагается, что когнитивно-стилевые характеристики сопряжены с проблемами ранних отношений с матерью на этапе симбиоза. С помощью конфигурационно-частотного и предикативного анализа (КФА) выделены типы для экспериментальных и контрольных групп. Результаты интерпретации типов позволяют сделать вывод о том, что у больных атопическим дерматитом выражена тенденция к слиянию, а у больных псориазом – к инкапсуляции.

Ключевые слова: полезависимость/полenezависимость, фиксированность/мобильность, псориаз/атопический дерматит, проблемы симбиоза, метакогнитивные структуры ментального опыта

В исследовании мы исходим из понимания телесного Я как базиса развития человека и основы формирования идентичности в целом. Когнитивно-телесная система является целостной и репрезентирует ментальный опыт на каждом этапе онтогенеза [15]. Между тем долгое время вне исследовательского интереса столовалась «пассивная» функция телесного опыта, приобретаемая на ранних этапах онтогенеза. В настоящее время все большее внимание уделяется ранним этапам онтогенеза, в частности, феномену привязанности, который определяет последующее развитие Эго и метакогнитивных способностей [12]. Опыт телесного взаимодействия с матерью предопределяет формирование привязанности, который многие авторы соотносят с понятием «первичная кожа» (Э. Бик) или контейнер (У. Бион).

Первичная кожа формируется в симбиозе матери и младенца и создает безопасное переживание «пространства тела», которое потом становится психическим пространством, позволяющим дифференцировать «внутри-снаружи» [11, р.88]. Психическое пространство является основой для последующего развития ментального пространства, - «динамической формы ментального опыта, которая актуализируется в условиях познавательного взаимодействия субъекта и объекта» [с5, р.138]. Как говорят Саттлворт, «умение матери обходиться с ребенком и создавать надежный контейнер оказывает влияние не только на его психосоматическое состояние, но и на его умение переживать «чувство телесной интегрированности» и «физическое чувство самости» [10, р.32]. Б.Фельдман указывает, что многие психологические и психосоматические нарушения связаны с появлением «второй кожи», которая препятствует «психологическому и эмоциональному развитию через чрезмерное использование телесных защит» [6, р. 48].

На стадии симбиоза ребенок «развивает чувство своей поверхности как отличной от материнского тела: он раскрывает для себя свою кожу, и он понимает, что нечто есть внутри и снаружи от него, он может контролировать то, что в него входит и что из него выходит» [13 р.39]. В результате этого формируется ментальный образ Себя в качестве отделенного от внешнего мира и отличного от других.

На зависимость способности к познанию от телесного опыта указывает У. Бион. Согласно У. Биону, «модель переработки эмоционального опыта – если он многократно повторяется в опыте переживаний - становится фундаментальным фактором в процессе структурирования личности. ...Сначала мать думает за ребенка, и потом, очень медленно, ребенок научается выполнять эту функцию самостоятельно» [14.р.24]. Согласно У. Биону, способность ребенка осознавать внешний мир сопряжена со способностью матери порождать смыслы [13, р. 114]. Постепенно этот опыт познания становится все «более обширным, менее ригидным, <...> и, наконец, включает <...> научные дедуктивные системы» [9, р.114]. Это целостное ощущение себя «позволяет ребенку в будущем быть терпимым и открытым как внутреннему, так и внешнему опыту» [10, р.36].

М.А. Холодная связывает эту «открытость» с одной из форм «метакогнитивного опыта» как «открытой познавательной позиции» [3, с.188]. Автор говорит об особенностях организации метакогнитивного опыта и выделяет в качестве одного из «типов ментальных структур» «особенности

структурирования видимого поля (когнитивный стиль «полезависимость-полenezависимость»)» [там же, с.183].

Способность ребенка к формированию открытой познавательной позиции связывается У. Биномом с «фрустрацией научения» и с дефицитом «контейнирующей функции» [4, p.246].

В том случае, если процесс сепарации младенца от матери имел дефицитарный характер, возникает вторичный симбиоз «который замораживает ментальную эволюцию отщепленной части Эго» [8, p.115]. Эта отщепленная структура Эго «выживает как замороженная часть, и никакая психическая трансформация с ней не происходит по мере ее взросления» [ibid, p.115]. Опыт, полученный во взаимоотношениях с матерью, становится матрицей последующих отношений человека с миром.

В данном исследовании мы рассматриваем кожные заболевания (ПС и АД) как «следствие» нарушений первичного контакта матери-младенца и как формы вторичного симбиоза. А. Лемма связывает формирование вторичного симбиоза с взором матери на младенца и выделяет два взора, потенциально губительные для младенца – невидящий и искажающий. Первый, по словам автора – «невидящий» - «порождает мучительный опыт неуверенности» относительно того, что мать видит в младенце» [8, p.77]. В случае «искажающего» (distorting mirror), «младенец включает в искаженный образ себя ненависть и враждебность матери» [8, p.79]. Мать проецирует на тело младенца свои негативные переживания. В этом случае ребенок абсолютно не поддерживается в «поисках» собственной идентичности, «ригидно воспринимаясь матерью как неизменная «часть» ее самой, и является нарциссическим расширением матери» [8, p.89].

Анализ литературных данных позволяет предположить, что картина заболевания, присущая atopическому дерматиту (АД), соответствует описанию личностных деформаций, свойственных «невидящему» взору, а симптоматика псориаза (ПС) - «искажающему» взору.

Теоретической гипотезой исследования является предположение о том, что кожные заболевания (ПС и АД), фиксирующие болезненный контакт человека с миром, являются формами проявления вторичного симбиоза и отражают дефицит метакогнитивных структур ментального опыта.

Эмпирическая гипотеза: существуют различия в выраженности таких параметрами когнитивного стиля как «мобильность/фиксированность» и полезависимость/ПНЗ в двух группах испытуемых, страдающих псориазом и atopическим дерматитом (в отличие от выборки нормальных испытуемых).

Цель исследования, выполненного в парадигме квазиэксперимента, состоит в выявлении связей сопряженности между компонентами когнитивного стиля, и кожными заболеваниями.

Предмет исследования: компоненты когнитивного стиля (полезависимость/ полenezависимость (ПЗ/ПНЗ), фиксированность/мобильность).

Объект исследования: женщины, страдающие психосоматическими кожными заболеваниями (псориазом и atopическим дерматитом).

Актуальность исследования: компоненты когнитивного стиля могут служить индикаторами метакогнитивного опыта.

Задачи исследования: выявление сопряженности между компонентами когнитивного стиля (мобильность/фиксированность, ПЗ/ПНЗ) в экспериментальной и контрастной группах испытуемых.

Испытуемые: В исследовании участвовало 72 женщин в возрасте 20-40 лет, $M_e=37$ (30 – здоровых (НОРМ), 17 страдающих псориазом (ПС) и 25 – atopическим дерматитом(АД)). Исследование проводилось на добровольной основе.

Использовалась методика «Включенные фигуры» Г. Виткина. Для оценки когнитивно-стилевых особенностей полезависимости/ полenezависимости (ПЗ/ПНЗ) и фиксированности/мобильности использовалась методика расчетов в соответствии с квадриполярной моделью когнитивных стилей М.А. Холодной [2].

Обработка данных проводилась с помощью пакета Statistica 8.0. Использовались непараметрические критерии Краскела-Уоллиса.

Результаты:

Далее приводятся результаты попарных вычислений (по критерию Краскела-Уоллиса) для параметров ПЗ/ПНЗ в группах НОРМ и ПС, НОРМ и АД:

НОРМ и ПС = $H(1, N= 47) = 5,908207$ $p = 0,0421$.

НОРМ и АД: $H(1, N= 55) = 7,756233$ $p = 0,0054$.

Результаты свидетельствуют, что испытуемые АД достоверно отличаются от группы НОРМ и могут быть охарактеризованы ПЗ. Между группами НОРМ и ПС достоверных различий нет.

Далее приводятся результаты вычислений (по критерию Краскела-Уоллиса) для параметров мобильность/фиксированность в группах НОРМ и ПС, НОРМ и АД:

НОРМ и ПС = $H(1, N=47) = 5,920143$ $p = ,0150$.

НОРМ и АД = $H(1, N=55) = 2,924403$ $p = ,0873$.

Группа ПС может быть охарактеризована как фиксированная, в группе АД полюс фиксированности можно рассматривать только как тенденцию.

Так как полученные результаты не выявили связи, доступные для содержательной интерпретации, был предпринят конфигурационно-частотный анализ для выявления связи между конструктами методики и группами испытуемых [7]. Данный метод позволяет выделить устойчивое сочетание признаков, которые рассматриваются как типы. Каждый тип описывается с помощью минимального набора необходимых признаков, который надежно предсказывает полученный тип. Предикативный анализ позволяет выявить факторы, детерминирующие полученные типы.

Ниже приводится таблица типов и факторов, детерминирующих полученные типы.

Типы	Сокращенный тип	Факторы, предсказывающие тип
T1 Группа Норма	ПНЗ /мобильный (0,003)	мобильность (0,002)
T2 Группа Норма	ПЗ/фиксированный(0,0045)	фиксированность (0,003)
T3 Группа АД	ПЗ/мобильный (0,001)	мобильность (0,007)
T4 Группа ПС	ПНЗ/фиксированный (0,0023)	полнезависимость (0,005)

В скобках указана достоверность описания каждого типа с помощью минимального числа признаков, а также достоверность выявленных предикатов для каждого типа.

Для группы НОРМА получено два типа (T1 и T2). T1 объединяет данные, которые описывают часть испытуемых НОРМ как полнезависимых и мобильных. T2 объединяет данные, которые описывают часть испытуемых НОРМ как полнезависимых и фиксированных. Для группы АД получен один T3, который описывает испытуемых АД как полнезависимых и мобильных. Для группы ПС получен T4, который описывает испытуемых ПС как полнезависимых и фиксированных.

Результаты предикативного анализа позволяют выделить детерминанты, детерминирующие каждый из типов. Для T1 и T2 – это конструкты фиксированность и мобильность, для T3 – это конструкт мобильность, для T4 – конструкт полнезависимость.

Обсуждение результатов

В группе НОРМ выделено два типа – T1 - ПНЗ/мобильные и T2 - ПЗ/фиксированные. Таким образом, можно сказать, что в группе НОРМ наблюдается деление на адаптивные и неадаптивные когнитивные стили.

Наибольший интерес представляют группы АД и ПС.

Когнитивным конструктом, детерминирующим стилевую характеристику группы АД, является мобильность. Напомним, что А. Лемма [8] соотносит «невидящий» взор матери с опытом «неуверенности». Эта неуверенность выражается в попытке отыскать во внешнем мире некоторые стабильные характеристики, что, вероятно, проявляется в стилевой характеристике «мобильность». Можно предположить, что в случае непроницаемого взора матери младенец не в состоянии структурировать текущий опыт, он испытывает состояние растерянности как в отношении внешних событий, так и своих переживаний. Этот «рассеянный» материнский взор порождает эмоциональную «мобильность» и «недифференцированность» в отношении собственного Я. Своеобразной компенсацией «растерянности» является «полнезависимость», которая стабилизирует ментальный опыт. Полученный результат соответствует феноменологическому описанию больных АД, которые болезненно переживают этап сепарации, что проявляется как слияние, растворение и утрата себя. Это согласуется с клинической картиной болезни: дети капризничают, не могут остаться без матери, демонстрируя «плачущей» кожей свою боль и зависимость.

Когнитивным конструктом, детерминирующим стилевую характеристику группы ПС (T4), является полнезависимость. Таким образом, можно сказать, что при ПС вторичный симбиоз выглядит как панцирь, как отчужденность и «псевдо-независимость». Эта группа больных интроецировала суровый взор матери и

дистанцировалась от него, что проявляется в предикторе в Т4. Однако, своеобразной «компенсацией» такой отчужденности является фиксированность, которая, например, проявляется как личностная черта в форме сурового супер-эго. Д. Анзье [1] описывает такую структуру как панцирь, который формируется в целях выживания и как средство, препятствующее дезинтеграции.

Выводы:

В группе НОРМ выделено два типа – ПНЗ/мобильные и ПЗ/фиксированные.

В группе АД выделен тип ПЗ/мобильный. Детерминантой этого типа стиля является конструкт «мобильность», который был сформирован в ранних симбиотических отношениях с матерью. Его компенсирует конструкт ПЗ, который «обслуживает» тенденцию к слиянию.

В группе ПС выделен конструкт ПНЗ/фиксированность. Детерминантой этого типа является конструкт «ПНЗ», который был сформирован в ранних симбиотических отношениях с матерью. Его компенсирует конструкт «фиксированность», который «обслуживает» тенденцию к инкапсуляции.

Список литературы

1. Анзье Д. Я-кожа. ООО Издательский дом ERGO. 2011.
2. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. М.- СПб. 2004.
3. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры – М.: Юрайт, 2019 – 334с.
4. Alvarez A. Failures to link: attacks or defects, disintegration or unintegration? / Surviving space. Papers on infant observation//Ed. Briggs A. London: Karnac. 2002. pp.240-255.
5. Cavalli, A. From not knowing to knowing: on early infantile trauma involving separation//Transformation. Jung's legacy and clinical work today// Ed. Cavalli, A., Hawkins. L., Stevns, M. – London -N.Y.: Routledge. 2014. - pp.193-210.
6. Feldman B. The aesthetic and spiritual life of the infant: toward a Jungian view of infant development/Jungian Child Analysis//Ed.Punnett A. Fisher King Enterprises. 2018. pp.43-60.
7. Krauth J. Einfuehrung in die Konfigurations-frequenzanalyse (KFA) – BELTZ, 1993. – 204S.
8. Lemma A. Under the skin. A psychoanalytic study of body modification - London -N.Y.: Routledge. 2010. -205p.
9. Lutenberg, J.M. Mental void and the borderline patient/Resonance of suffering. Countertransference in Non-Neurotic structures// Ed. Green A. -London: Karnac. 2007. - pp.89-120.
10. Shuttleworth J. Psychoanalytic Theory and Infant Development// Closely observed Infants//Ed.Miller L., Rustin M., Rustin M., Shuttleworth J. Duckworth. 2002. - pp.22-51.
11. Sidoli, M. When the body gets lost in the body: Psychosomatic disturbances as a failure of transcended function//Journal of analytical Psychology. – 1993.- Vol.38, N2. - pp.175-190.
12. Steele M. Attachment, actual experience and mental representation// Green, V. ed. Emotional development in psychoanalysis, attachment theory and neuroscience. Creating connections// Ed. Green V. – Hove: Bruner-Routledge. 2003. - pp.86-105.
13. Waddell, M. Inside lives. Psychoanalysis and the growth of the personality. - London: Karnac. 2002.- 268p.
14. Waddell M. On adolescence. Inside Stories. London: Karnac. 2018.- 282p.
15. Wilkinson M. Changing mind in therapy. Emotions, Attachment, Trauma and Neurobiology. – N.-Y., London: W.W.Norton Company, 2010. – 228p.

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)**

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ**

Мельник Е.В., Вахонина Г.И.

(**Мельник Е.В.** - кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет;

Вахонина Г. И. - магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
Государственный гуманитарно-педагогический университет)

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск

В нашей стране в последнее время усиленно развивается психологическая служба, в том числе и школьная. Основной целью работы школьного психолога является сохранение психологического здоровья учащихся, а одним из ключевых условий достижения этой цели служит обеспечение адаптации учащихся к образовательной среде.

Один из наиболее сложных периодов в жизни обычного школьника — это этап завершения начального звена и переход в среднее звено школы. В этот период ребенок испытывает сильный психологический стресс, едва ли не равный по своему размаху стрессу первоклассника, пришедшего в школу в первый раз.

За основу готовности учеников четвертых классов к обучению в среднем звене школы главным образом принимаются показатели психологической готовности. Психологическая готовность представляется как совокупность нескольких компонентов мотивационно-личностных качеств и эмоциональных характеристик четвероклассника.

В исследовании приняли участие ученики четвертых классов (три отдельных класса) одной из школ г. Миасса Челябинской области. Для осуществления психолого-педагогического исследования мы использовали комплекс из трех методик, направленных на изучение готовности младших школьников к обучению в среднем звене.

В выборку констатирующего эксперимента вошли 74 ребенка, из них 45 девочек и 29 мальчиков.

Для определения уровня школьной мотивации нами был использован тест школьной мотивации Н.Г. Лускановой [2]. Были получены результаты, представленные на рисунке 1.

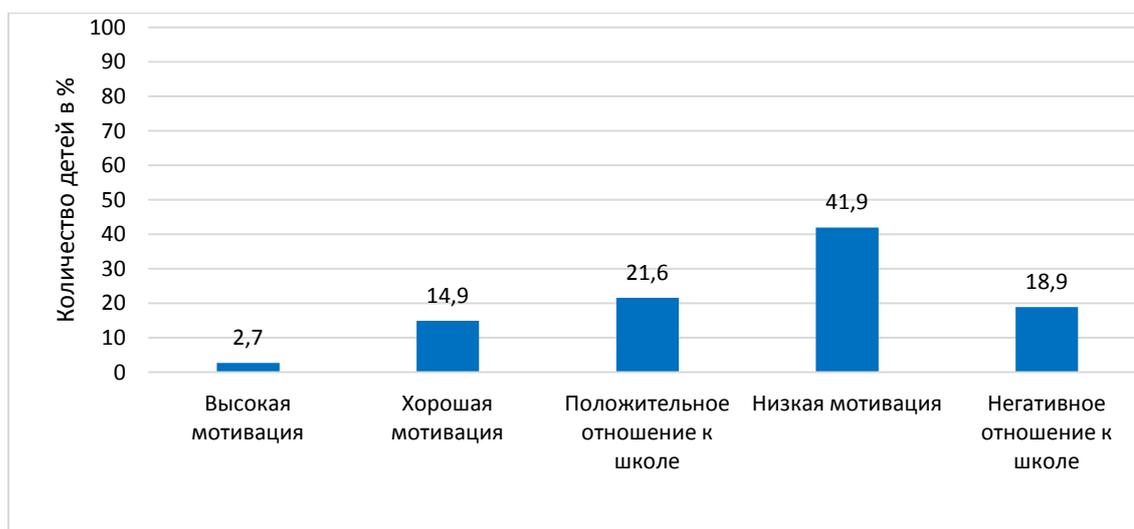


Рисунок 1. Результаты диагностики уровня школьной мотивации учащихся 4-х классов по методике Н.Г. Лускановой

По методике Н.Г. Лускановой по определению школьной мотивации мы получили следующие результаты.

1) Высокий уровень мотивации сформирован лишь у 2 школьников (2,7%). Эти дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

2) Хорошая школьная мотивация отмечается у учащихся, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Они составляют 14,9% (11 детей). Данный уровень мотивации соответствует норме.

3) Положительное отношение к школе, внешние мотивы учебной деятельности характеризуют 21,6% четвероклассников (16 человек). Эти ученики достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

4) Низкая школьная мотивация выявлена у 41,9% учащихся (31 человек). Это означает, что данные ученики посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации в школе.

5) Негативное отношение к школе, являющееся признаком дезадаптации, обнаружено у 18,9% учеников (14 человек). Они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой невыносимо.

Положительно на психологическую готовность учеников к обучению в среднем звене школы также влияет благоприятная атмосфера класса, где находится ребенок.

С помощью методики «Сказка» В.А. Корневской мы изучили психологическую атмосферу, которая царит во всех трех классах как по отдельности, так и у всей параллели [1]. Были получены результаты исследования эмоционального комфорта в классах, они представлены на рисунке 2.

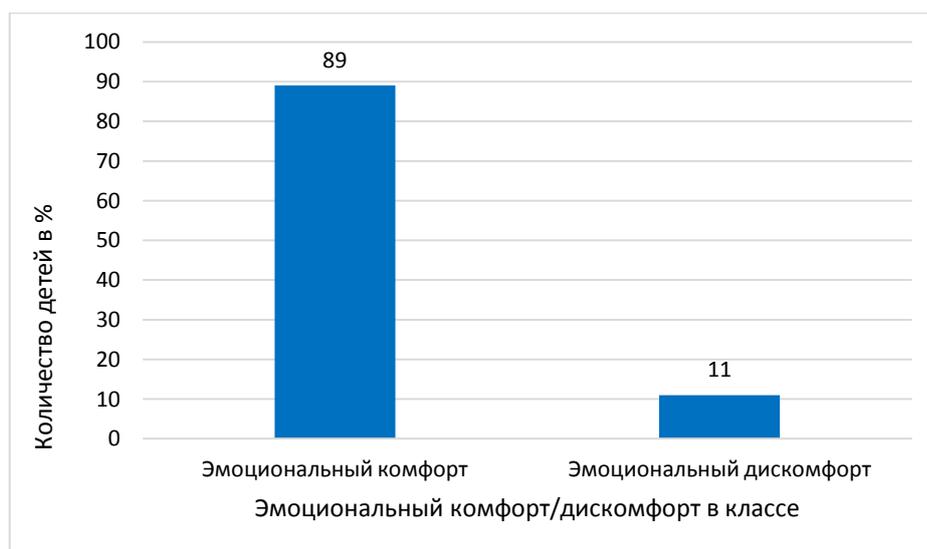


Рисунок 2. Результаты диагностики уровня эмоционального комфорта в классе по методике «Сказка» В.А. Корневской

По методике было выявлено, что большинство школьников ощущает психологический комфорт в классе, в котором обучается. Эмоционально комфортно в школе 89% учеников (66 человек), эмоциональный дискомфорт ощущает 11% учеников (8 человек).

Для определения уровня школьной тревожности испытуемых был использован тест Б. Филлипса [3]. Мы выявили общий уровень школьной тревожности учащихся четвертых классов. Были получены результаты, представленные на рисунке 3.

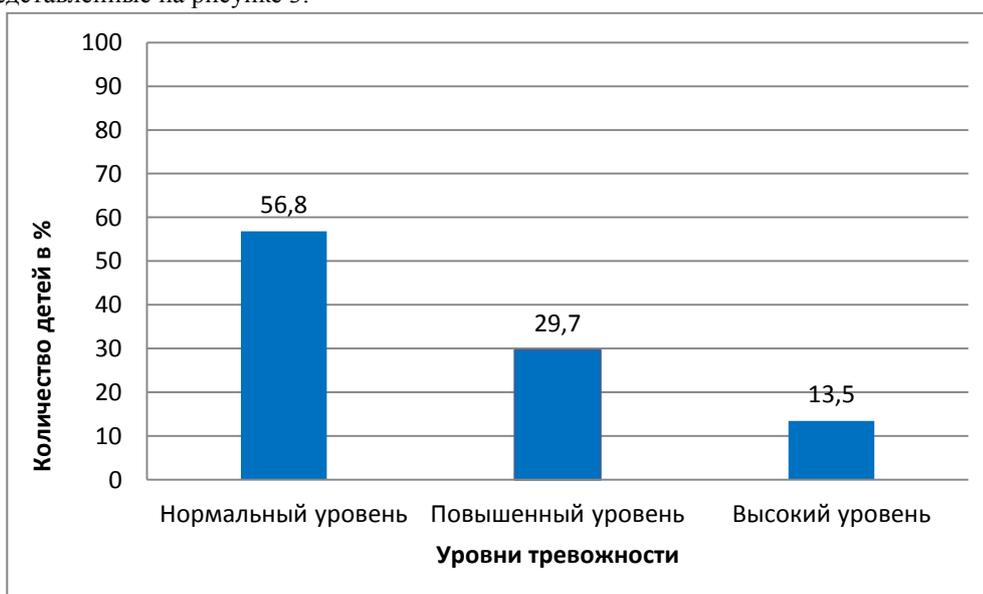


Рисунок 3. Результаты исследования общей школьной тревожности учащихся 4-х классов по методике Б. Филлипса

Мы видим на рисунке 3, что по шкале общая тревожность в школе высокий уровень отмечается у 13,5% учащихся 4-х классов (10 человек). Повышенный уровень тревожности имеют 29,7% школьников (22 человека). Такие показатели свидетельствуют о том, что эти дети склонны к тревожности разной степени интенсивности, находясь в школе: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, и также в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками.

Нормальный уровень тревожности в школе имеют 56,8% школьников (42 человека). Для них школа и школьные требования не являются травмирующими, что создает условия для нормального функционирования, развития ребенка в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений.

Подводя итоги по всем трем методикам, мы выявили три уровня готовности младших школьников к

переходу в среднее звено. Конечный результат по готовности младших школьников при переходе в среднее звено показан на рисунке 4.

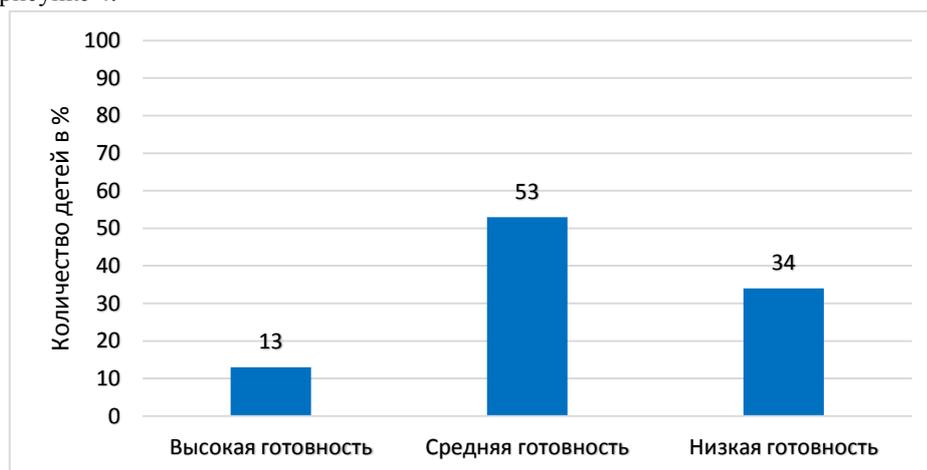


Рисунок 4. Уровень психологической готовности учащихся 4-х классов к обучению в среднем звене школы

Высокий уровень психологической готовности младшего школьника к обучению в среднем звене школы – это тот уровень готовности, при котором все три показателя (уровень тревожности, эмоциональный комфорт в классе и школьная мотивация) имеют положительные результаты. Детей со средним уровнем психологической готовности будем считать тех, которые имеют два положительных результата из трех, а лишь один отрицательный. С низкой психологической готовностью будем считать тех учеников, у кого два или все три результата отрицательные.

Подводя итоги диагностики, мы получили следующие результаты.

1. 2,7% детей имеют высокую мотивацию, 14,9% - хорошую, 21,6% детей школа привлекает внеурочной деятельностью, 41,9% с низкой мотивацией и негативно относятся к школе 18,9% учеников.

2. 89% детей эмоционально комфортно в классе, 11% учащихся чувствуют себя эмоционально дискомфортно.

3. У 56,8% учеников нормальный уровень тревожности, у 29,7% - повышенный, у 13,5% - высокий;

Итак, 13% учащихся (10 человек) имеют высокий уровень психологической готовности к обучению в среднем звене школы, 53% (39 человек) - средний уровень и 34% (25 человек) – низкий уровень по тем или иным причинам (негативное отношение к школе, низкая мотивация, психологический дискомфорт, высокая тревожность).

Список литературы

1. Корневская В.А. Комфортно ли ребенку в школе? Методики получения обратной связи. – Кемерово: Кемеровский областной институт усовершенствования учителей, 1997. - 27 с.
2. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. Учебное пособие. – М.: Фолиум. – 1999. – 32 с.
3. Ратанова Т.А., Шляхта Н. Ф. Психодиагностические методы изучения личности, 4-е изд. – М: Московский психолого-социальный институт: Финта. – 2005. – 320 с.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

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.

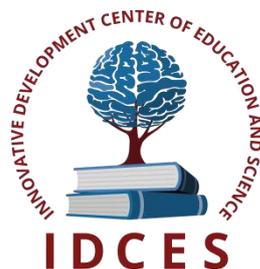
VI Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

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



**Развитие образования, педагогики
и психологии в современном мире**

Выпуск VI

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

г. Воронеж

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 10.12.2019.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 2,3.
Тираж 250 экз. Заказ № 124.

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