Международная Объединенная Академия Наук

Научные тенденции: Педагогика и психология

Сборник научных трудов

**по материалам
XIX международной научной конференции**

4 ноября 2018 г.

LJOURNAL.RU

Санкт-Петербург 2018

УДК 001.1
ББК 60

Н34

«Научные тенденции: Педагогика и психология» Сборник научных трудов, по материалам международной научно-практической конференции 4 ноября 2018 г. Изд. ЦНК МОАН, 2018. - 48с.

SPLN 001-000001-0354-PP
DOI 10.18411/spc-04-11-2018
IDSP 000001:spc-04-11-2018

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

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

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

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

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

УДК 001.1
ББК 60

SPLN 001-000001-0354-PP

<http://conf.sciencepublic.ru>

Содержание

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА	4
Дмитриева Н.К. Сопровождение самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе	4
Игунова Н.В., Дюкова М.А., Алексеева М.Н. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе	9
Исхакова А.Т., Исхакова Г.Т., Дильмухаметова Р.Я. Метод проектов как инновационная форма организации естественно-научного образования	15
Носова Е.Г., Алексеева М.Н. Нарушения письменной речи как психолого-педагогическая проблема	17
Закирова А.Б., Салий Т.В. Дети-инвалиды как субъект социальной адаптации	20
Соловьева Е.В., Воронина С.В. Проблемы академической адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских ВУЗах	21
Степурко А.А. Методика оздоровительно-силовой подготовки для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	24
Филиппова Е.Н., Засыпкина Н.А. Закономерности развития организма как основа построения многолетней подготовки для занятий лыжными гонками.....	26
 РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ	 30
Балыкина А.М. Психологические методы преподавания в высшей школе с использованием информационных технологий обучения (ИТО)	30
Данилова Е.Е. Представления современных родителей о детстве своего ребенка	32
Удалов Д.Э., Удалова А.Э. Профилактика девиантного и делинквентного поведения в современной молодежной среде	41

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА

Дмитриева Н.К.

Сопровождение самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе

*ФГБОУ ВО РФ «Петрозаводский государственный университет», Институт иностранных языков
(Россия, Петрозаводск)*

doi 10.18411/spc-04-11-2018-01

idspl 000001:spc-04-11-2018-01

Аннотация

В статье рассматривается проблема создания комплекса дидактических условий необходимых для организации самостоятельной познавательной деятельности студентов технических вузов в процессе изучения иностранного языка. Компетентностный и личностный подход избраны в качестве методологического обоснования решения проблемы. Автором выявлен и обоснован комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных дидактических условий, направленных на развитие самостоятельной познавательной деятельности обучающихся вузов. В статье охарактеризовано и описано авторское пособие по английскому языку, разработанное для обучающихся технических направлений подготовки в вузе.

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность, комплекс дидактических условий, личностно-деятельностный и компетентностный подходы, иноязычная коммуникативная компетенция, опосредованное руководство, модули дисциплины

Сегодняшние социально-экономические условия, обусловленные широким распространением цифровых технологий, динамикой развивающегося рынка труда, возникновением новых профессий в области производства и в сфере обслуживания содействуют повышению мотивационной ориентации молодежи на получение высшего профессионального образования соответствующего требованиям рынка и отвечающего внутренним потребностям отдельной личности. Одним из качеств необходимых обучающимся высших учебных заведений и соответственно будущих участников глобального и динамичного экономического пространства является способность и готовность к самостоятельной познавательной деятельности.

В связи с этим актуальной является проблема разработки форм, содержания и методов обучения, нацеленных на развитие навыков необходимых для реализации самостоятельной познавательной деятельности.

Результаты образовательной деятельности студентов, обучающихся в высших учебных заведениях, измеряются целым комплексом общекультурных и профессиональных компетенций. Формирование каждой из них основано на готовности и способности к регулярной самостоятельной образовательной деятельности.

Так например, обучающиеся по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» по окончании изучения дисциплины «Иностранный язык» должны сформировать следующие компетенции: (ОК-5) – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, (ОПК – 9) – владение иностранным языком на уровне профессионального общения и письменного перевода [6].

Формирование этих компетенций и преобразование их в личностное качество (компетентность) реализуется в процессе целенаправленной, сознательной и активной самостоятельной познавательной деятельности.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что исследователи данной проблемы рассматривают самостоятельную работу в разных аспектах: как вид учебной деятельности, направленный на формирование знаний, умений и навыков (М.А. Данилов, О.А. Нильсон, А.В. Усова и др.); как средство организации индивидуальной, групповой и фронтальной познавательной деятельности обучающихся (Я.Г. Гендлер, Б.П. Есипов, А.С. Лында и др.); как средство развития познавательного интереса и познавательной потребности (И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый и др.); как способ формирования определенных качеств личности: самостоятельности, инициативы, активности (Н.Н. Морозов, В.А. Петрова, Т.Н. Шамало и др.)

Учитывая все выше сказанное, мы вслед за исследователем Т.А. Бабаковой под самостоятельной образовательной деятельностью пониманием систему индивидуальной и групповой деятельности студентов, осуществляемой под опосредованным руководством преподавателя во время аудиторных и внеаудиторных занятий, стимулирующей их познавательную активность, развивающей интеллектуальные способности и потребности личности в самообразовании. [1, с. 5]

Исходя из выше сказанного, можно утверждать, что самостоятельная познавательная деятельность обучающихся может рассматриваться с двух точек зрения: с позиции обучаемого – как форма учебно-познавательной деятельности, которая осуществляется в индивидуальном режиме без непосредственного руководства преподавателя и с инициативой принадлежащей обучающемуся; с позиции преподавателя – как система организации педагогических условий, обеспечивающих направление активной учебной деятельности студентов в индивидуальном режиме без непосредственного руководства преподавателя. [1, с. 6] Необходимо отметить, что высшее образование подразумевает обучение людей как мотивированных так и целеустремленных. При этом, как показывает практика, обучающиеся технических вузов, уровня «бакалавриат» не всегда в полной мере готовы к самостоятельной познавательной деятельности. При этом доля часов, отведенных для самостоятельной работы студентов дневного отделения как правило имеет соотношение 1:1, у обучающихся заочной формы обучения 1:10, у обучающихся дистанционно – это сто процентное самостоятельное обучение.

Так например, трудоемкость дисциплины «Иностранный язык» на заочном отделении Института лесных, горных и строительных наук по направлению подготовки «Строительство» состоит из 36 контактных часов и 288 часов самостоятельной работы, по направлению подготовки «Открытые горные работы» 24 контактных часа и 300 часов самостоятельной работы. Трудоемкость дисциплины «Иностранный язык» на очном отделении имеет другую пропорцию в части часов отведенных на самостоятельную работу, при этом их количество составляет ровно половину от количества часов, отведенных на контактное взаимодействие. Такая пропорция основывается на большом дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности.

Наряду с развитием иноязычной коммуникативной компетенции, целью самостоятельной работы в процессе овладения иностранным языком является развитие у студентов способности осмысленно и самостоятельно работать как с учебным материалом, так и с научной литературой; укрепление основ самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию, т.е. «научить обучающихся учиться». [5 с.201]

В процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку самостоятельная работа выполняется студентами на разных этапах обучения: при получении новых знаний, их закреплении, повторении, проверке и в работе над

исследовательскими и творческими проектами. Систематическое уменьшение прямой помощи преподавателя в свою очередь служит эффективным средством повышения творческой активности обучающихся. Эффективность творческой деятельности студентов зависит от организации занятий, содержания образования, методов и технологий обучения.[5,с. 201] Иными словами, решающая роль в организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся принадлежит преподавателю. Необходимо создать такие дидактические условия, которые бы учитывали потребности и способности не средне-статистического студента, а индивидуально-психологические особенности каждого обучающегося в отдельности.

Методологической основой создания дидактических условий самостоятельной деятельности студентов обучающихся в технических вузах являются принципы компетентностного и личностно-деятельностного подходов. Многие идеи компетентностного подхода в высшем образовании появились в результате изучения ситуации на рынке труда и в результате определения тех требований, которые складываются в конкурентной среде. В итоге, эффективность освоения образовательных программ обучающимися в высших учебных заведениях РФ определяется уровнем сформированности целого комплекса общекультурных и профессиональных компетенций.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у обучающихся способности и готовности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе имеющегося личного и социального опыта;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных и проблемных задач;
- смысл организации образовательного процесса в создании условий для формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных и иных проблем;
- оценка образовательных результатов определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. [3]

Принципы компетентностного подхода в полной мере соответствуют целям иноязычного профессионально-ориентированного обучения в вузах. В свою очередь личностно-деятельностный подход основан на принципах учета индивидуальных особенностей и способностей личности, которые реализуются в процессе целенаправленной, осмысленной, самостоятельной активной деятельности.

Эффективная организация самостоятельной работы обучающихся также требует соблюдения принципа единства теоретической и практической подготовки.

Необходимо учитывать тот факт, что модель самостоятельной работы обучающихся должна представлять собой взаимосвязанные компоненты: целевой, структурно-содержательный, методический, оценочно-рефлексивный.

Реализация выше приведенных дидактических условий для студентов технических вузов, с учетом количества часов, отведенных на самостоятельную работу, может быть, в частности, осуществлена посредством разработки и использования такого дидактического материала, который содействует достижению целей иноязычного образования в технических вузах и является инструментом формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных проблем.

Для студентов дневного и заочного отделений обучающихся по направлению подготовки «Строительство» нами было разработано пособие по английскому языку

«Education and Civil Engineering»[2], которое позволяет обучающимся самостоятельно и после посещения контактных часов с преподавателем и студентами группы, получать, закреплять и развивать знания, умения и навыки в процессе самостоятельной работы. Пособие имеет четкую структуру и включает в себя задания не только «выполнения по образцу», но и задания репродуктивного, оценочного и творческо-поискового характера. Каждый модуль содержит в себе перечисление знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть обучающийся, что содействует четкому пониманию цели и задач стоящих перед обучающимися.

Владение иностранным языком на уровне достаточном для межличностного и межкультурного взаимодействия в сфере межкультурной и профессиональной коммуникации подразумевает знание и владение грамматикой иностранного языка, владение лексикой и семантикой изучаемого иностранного языка. Для этого нами в рамках языковых модулей, на основе предложенных тем, включающих в себя профильные тексты, разработаны грамматические, лексические и стилистические упражнения. Все модули сопровождаются аудио материалом для самостоятельного прослушивания и заданиями для проверки уровня понимания аудиоматериалов и закрепления лексических и грамматических навыков. Каждому тематическому модулю предшествует изречение или цитата, принадлежащие выдающимся людям страны изучаемого языка, с заданием интерпретировать высказывание.

Таким образом, перед началом изучения языкового модуля, мы актуализируем имеющиеся у обучающихся знания по теме и развиваем сформированные языковые навыки для погружения в тему; побуждаем и мотивируем студентов к самостоятельному мышлению и обращению к личному опыту. Интерпретация высказываний, предшествующих тексту, не содержит «неправильных» ответов, поэтому каждый участник обсуждения (устного и письменного) имеет право на свое понимание высказывания или цитаты.

Данное задание имеет мотивационную направленность так как минимизирует «страх поражения» и повышает мотивацию достижения. Ожидание успеха и уверенность в позитивном результате поддерживает мотивацию общения (аффилиации), лежащую в основе развития иноязычной коммуникативной компетенции. [4]Так например, при изучении темы Construction materials студентам предложено интерпретировать следующие высказывания:

1. The road to success is always under construction. Get it right CIVIL ENGINEERS.
2. A common mistake that people make when trying to design something completely foolproof is to underestimate the ingenuity of complete fools. (Douglas Adams)
3. The whole difference between a construction and a creation is exactly this: a thing constructed can be loved after it is constructed; but a thing created is loved before it exists. (G. K. Chesterton)
4. Rome wasn't built in a day and if it had been, it might have fallen apart just as quickly. (Jeff Davidson)

Тема: *Bridges and Tunnels* :

1. We build too many walls and not enough bridges (Isaac Newton)
2. The hardest thing in life is know which bridge to cross and which bridge to burn.
3. Education is all a matter of building bridges. (Ralph Ellison)

В результате выполнения данного задания обучающиеся делятся как личным пониманием прочитанного так и знаниями имеющимися об объекте, приобретают опыт изложения исторических, а в некоторых случаях, и исследовательских фактов.

После прочтения профильных текстов модулей и ответов на вопросы необходимо выделить основные идеи каждого параграфа и обобщить содержание прочитанного, опираясь на выстроенные тезисы. Такое задание направлено как на развитие речевых навыков (письмо и говорение) так и на становление научно-исследовательских умений и навыков работы с текстом (обобщение, анализ, синтез, формулировка тезисов).

Принцип единства теории и практики реализуется через систему грамматических и лексических упражнений, направленных на развитие речевых умений и навыков. Так например, студенты должны в теории понимать и объяснять разницу между Present Perfect и Past Indefinite, знать и идентифицировать суффиксы образующие различные части речи, понимать и объяснять структуру английского предложения и на практике, сначала, в упражнениях, а затем в творческих и поисковых заданиях демонстрировать владение грамматикой и семантикой языка.

Каждый тематический модуль завершается поисковым или творческим заданием, содействующим развитию иноязычной коммуникативной компетенции и повышению мотивационной готовности к взаимодействию в межличностном и межкультурном пространстве.

Все задания, кроме исследовательско-поисковых и творческих, имеют ключи для контроля. Студентам по окончании курса обучения предлагается оценить уровень своих собственных достижений и сравнить их с предыдущим уровнем, и с оценкой коллег. Для этого каждый обучающийся формирует личное портфолио с работами, сделанными индивидуально и самостоятельно.

Безусловно, методическое пособие по английскому языку «Education and Civil Engineering» не является единственным средством, содействующим в организации самостоятельной работы и познавательной деятельности обучающихся. При этом, его использование, позволяет каждому студенту работать в индивидуальном темпе, выявлять личные пробелы в знаниях, самостоятельно формулировать мысли и выстраивать индивидуальную траекторию обучения.

Нами также в процессе самостоятельной образовательной деятельности обучающихся используется интерактивный грамматический и лексический курс, разработанный преподавателями университета. Основное преимущество курса состоит в том, что в нем реализуется принцип единства теории и практики и принцип обратной связи; выявляются ошибки; знания, умения и навыки оцениваются беспристрастно и непосредственно по окончании выполнения каждого задания.

Однако необходимо отметить, что развитие иноязычной коммуникативной компетенции требует погружения в интерактивную лингвальную среду, в которой актуализируются приобретенные знания, умения и навыки, поэтому контактные часы с преподавателем и обучающимися приобретают особое значение, как в части практического применения сформированной компетенции, так и в части оценки достигнутых результатов. Преподаватель осуществляет психолого-педагогическое сопровождение дидактического процесса, корректирует ошибки и помогает обучающемуся спроектировать его личную образовательную траекторию в рамках изучаемой дисциплины.

На основании выше изложенного можно утверждать, что эффективная организация самостоятельной образовательной деятельности зависит от создания целого комплекса взаимосвязанных и взаимозависимых дидактических условий, ответственность за реализацию которых возложена на преподавателя.

1. Бабакова Т.А. Самостоятельная работа студентов по педагогике в университете [Текст]: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей/ Т.А. Бабакова. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2013. – 180 с.

2. Дмитриева Н.К. Education and Civil Engineering. (Advanced construction technologies and new building materials)[Текст]: учебное пособие по английскому языку для обучающихся по направлению подготовки бакалавриата «Строительство»/ Н.К. Дмитриева. Изд. 2, испр. и доп. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2018. – 87 с.
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании[Текст] / О.Е. Лебедев// Школьные технологии. – 2004. № 5. – С. 3-12.
4. Общая психология и психология личности[Текст]/ под ред. А.А. Реан –СПб:Прайм – ЕВРОЗНАК. – 2011. – 639 с.
5. Третьякова Е.М. Организация самостоятельной работы студентов как форма учебного процесса[Текст]/ Е.М. Третьякова// Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4 (23) с. 200-204
6. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлению подготовки бакалавриата: Министерство образования и науки Российской Федерации // [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/924>

Игунова Н.В.¹, Дюкова М.А.¹, Алексеева М.Н.²
Развитие грамматического строя речи в онтогенезе

¹ГБОУ «Школа № 1570»
 (Россия, Москва)

²ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
 (Россия, Ставрополь)

doi 10.18411/spc-04-11-2018-02

idsp 000001:spc-04-11-2018-02

Процесс развития грамматической стороны языка занимает важное место в системе развития языка, так как именно грамматический строй является тем творческим началом, которое обеспечивает использование иных языковых средств – фонетических и лексических в связной речи.

Ряд авторов (М.М. Алексеева, А.Г. Арушанова, А.Н. Гвоздев, Н.И. Лепская, Т.Н. Ушакова, М.Ф. Фомичева, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин, В.И. Яшина и др.) рассматривали особенности становления грамматического строя языка у дошкольников с нормальным речевым развитием и отмечали, что навыки в области морфологии и синтаксиса, как составных звеньев грамматической системы языка, возможно лишь на основе определённого уровня познавательного развития ребёнка [1].

Такие психологи, как Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, А.В. Захарова, С.Н. Карпова, А.Р. Лурия, М.И. Попова, А.Г. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин и др., рассматривали процесс овладения грамматическим строем с различных точек зрения.

В исследованиях Л.И. Божович, отмечается, что усвоение грамматических явлений языка возможно благодаря обучению, при котором начинает происходить становление чувства языка и способность к обобщению.

А.В. Запорожец говорил о том, что формирование грамматического строя речи ребенка является «спонтанным» процессом; ребенок «извлекает» язык, его грамматическую систему из фактов речи, которую он воспринимает и в которой язык выполняет функцию общения и представлен не системно [4].

В трудах отечественных и зарубежных психологов описывалось, что ребенок усваивает изначально отношения, лежащие в основе грамматических категорий (субъект – действие – объект; единичность – множественность; орудийность и т.п.), в форме практических действий, в процессе предметно - манипулятивной деятельности [5].

В изучении грамматического строя языка детей дошкольного возраста А.Г. Арушанова выделяла такие направления как:

- первое – связано с исправлением (предупреждением) неточностей и ошибок, которые свойственны для детской речи (спряжение глаголов, множественное число и род существительных, использование предлогов

и др.). Этим направлением занимались педагоги-исследователи А.М. Бородич, В.В. Гербова, М.М. Кониная, Л.А. Пенъевская, О.И. Соловьева. Они уточнили набор слов, изменение которых вызывает затруднения у дошкольников; выявили ситуации, в которых дети могли понять и закрепить в своей речи нужную форму;

- второе направление – выявление существенных звеньев механизма овладения детьми грамматическим строем, становление процесса понимания грамматических форм, грамматических обобщений, их абстрагирование и перенос на новые области действительности. В этом направлении работали такие ученые, как А.В. Запорожец, М.И. Попова, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин, В.И. Ядешко. Исследования показали, что наиболее благоприятной является ситуация, при которой правильное использование грамматической формы, точность ее звукового облика обретает сигнальное значение в деятельности. Игровую и практическую деятельность необходимо спланировать так, чтобы успех этой деятельности зависел от правильности ориентировки в звуковой стороне слова;
- третье направление – связано с уточнением педагогических условий формирования механизма грамматического структурирования в сфере синтаксиса и словообразования (А.Г. Арушанова, Н.Ф. Виноградова, М.С. Лаврик, Г.И. Николайчук). Исследования позволили определить особенности формирования грамматического компонента языковой способности в разные периоды детского онтогенеза, влияние определенной организации условий игровой и речевой деятельности на активизацию синтаксических конструкций.

Современные исследователи детской речи считают, что ребенок овладевает грамматическим строем языка в тесной взаимосвязи со всем ходом своего психического развития, в единстве с формированием предметно-практической деятельности, обобщения, мышления. Они считают, что осознание грамматических явлений происходит благодаря обучению, когда у дошкольников начинает формироваться чувство языка и способность к обобщению.

В психолого-педагогической литературе (А.Н. Гвоздев, К.Д. Ушинский, К.И. Чуковский и др.) неоднократно объяснялось интенсивное усвоение грамматики в дошкольном возрасте особым «чутьем языка», «особой языковой одаренностью детей». Действительно, дошкольный возраст является периодом, в котором наблюдается наибольшая чуткость к языковым явлениям.

В современных психолингвистических исследованиях рассматриваются разные проблемы становления грамматической стороны речи ребенком дошкольного возраста: место семантического компонента в языковой способности (А.М. Шахнарович), стратегия усвоения ребенком грамматических категорий (Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин), семантический синтаксис и ориентация на порядок слов в онтогенезе (Л.Р. Аносова, Т.В. Ахутина, Б.М. Величковский, Е.Ю. Протасова) [1].

А.Н. Гвоздев выделял следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка:

- период однословных предложений (1,3 мес. – 1,8 мес.). Самый короткий временной этап, здесь ребенок пользуется лишь отдельными словами, заменяя предложения, которым автор классификации дал название - однословные предложения. В речевом использовании ребенка имеется маленькое число слов, используемые для выражения его желаний, потребностей, впечатлений. Для уточнения смысла своего изложения дошкольник пользуется невербальными средствами (жесты, интонация). Первые слова, произносимые ребенком, не имеют определенной грамматической формы. Это аморфные слова-корни и используются они без изменения, в различных предложениях. Основная часть слов состоит из

существительных, обозначающих названия лиц, предметов, звукоподражаний, лепетных слов.

Период предложений, состоящих из нескольких слов-корней (1,8 мес. – 1,10 мес.). Здесь дошкольник соединяет в одном высказывании вначале два, затем три слова, появляется фразовая речь. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок соединяет слова, связывая их только интонацией и общей ситуацией, слова используются в одной и той же неизменяемой форме. Существительные употребляются или в Им.п. ед. числа, или в искаженной, неизменяемой форме. Глаголы употребляются в неопределенной форме, или в форме 2-го лица ед. числа повелительного наклонения [2].

При соединении аморфных слов-корней ребенок еще не выбирает соответствующей грамматической формы и употребляет одинаковую форму слова в различных словосочетаниях.

Здесь выделяются следующие этапы: формирование первых форм слов; использование флексивной структуры языка для выражения синтаксических связей слов; усвоение служебных слов для передачи синтаксических отношений.

Этап формирования первых форм слов (1,10 мес. – 2,1 года).

Дошкольники начинают замечать взаимосвязь между словами в структуре предложения. В речи используются разнообразные формы одного и того же слова. Первыми грамматическими формами имен существительных являются формы Именительного падежа единственного и множественного числа с окончанием «-ы», «-и» (в звуковом оформлении обычно «-и» по из-за смягчения согласных), формы Винительного падежа с окончанием «-у», иногда встречается Родительный падеж с окончанием «-ы», окончание «-е» для обозначения места, при этом предлог не используется. Первыми грамматическими формами глаголов являются: повелительное наклонение 2-го лица ед. числа, формы 3-го лица ед. числа настоящего времени, без чередования в основе, возвратные и невозвратные глаголы. К возрасту двух лет появляются прилагательные, чаще в именительном падеже ед. числа мужского и женского рода, но без согласования с существительными.

В речевом оформлении ребенка появляются первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже ед. числа с глаголом изъявительного наклонения, некоторые формы управления глаголом. Но имеется большое количество аграмматизмов. На этом этапе предложения состоят из 3-4 слов. Важным показателем нормального речевого развития является возникновение первых форм фраз (к 2-ум годам).

При нормальном речевом онтогенезе в 2 - 2,2 мес. возникает период физиологических аграмматизмов и использования предложения без грамматического структурирования.

Этап использования флексивной системы для обозначения синтаксических связей слов (2,1 мес.- 2,6 мес.). Из-за сложности системы флексий (окончаний) русского языка дошкольник затрудняется в одновременном усвоении многообразия форм процесса словоизменения. Определенное время дети пользуются одним, наиболее продуктивным окончанием, которое А.Н. Гвоздев называл «главенствующим». Так, существительные Родительного падежа множественного числа имеют несколько вариантов окончаний: «-ов», нулевое окончание, «-ей», среди которых продуктивной флексией является окончание «-ов». В связи с этим долгое время в речи детей наблюдаются замены непродуктивных флексий окончанием «-ов».

Чем большее число флексий используется в речи для выражения одного и того же грамматического значения, тем сложнее усваиваются эти формы. Характерная черта детской речи на этом этапе - стремление к упрощению основы различных форм слова.

На начальном этапе для дошкольника приемлемы наиболее общие и продуктивные законы формообразования, позже овладевает частными правилами и

исключениями из общего правила. В речи еще имеется много грамматических неточностей.

Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного.

В речи детей имеется разграничение форм ед. и мн. числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица мн. ч.), дифференцируются настоящее и прошедшее времена, но в прошедшем времени еще смешиваются формы рода. Изменение прилагательных еще не доступно, в речи встречается как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. Личные местоимения являются усвоенными.

В экспрессивной речи детей этого периода, появляются некоторые семантически простые предлоги: «в», «на», «у», «с», но их использование не всегда соответствует речевому правилу, встречаются замены предлогов, смешение окончаний.

Происходит усложнение предложений до количества 5 - 8 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, потом сложносочиненные предложения с союзами.

Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2,6 мес. - 3 года). Особенностью нормального речевого онтогенеза является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения флексий. В начале в речи детей отсутствуют предлоги, но этот период недолог. Когда дошкольник может выделять и использовать флексию, он вводит в эту структуру и предлог, выражая, таким образом, лексико-грамматическое значение. На этом этапе ребенок, верно использует простые предлоги и союзы, но при использовании более сложных предлогов («из-за», «из-под») встречаются аграмматизмы. Продолжается усвоение более частных правил словоизменения, в том числе дифференциация морфологической системы склонения существительных [3].

Так же, закрепляется употребление прилагательных с существительными в косвенных падежах. Происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются служебные слова. Морфологическая система языка в полной мере еще не усвоена.

Третий период – продолжение усвоения морфологической системы языка (3 - 7 лет). В этот период ребенок различает грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. В данное время снижается процесс словотворчества, так как дошкольник усваивает не только общие правила с грамматической стороны, но и более частные правила.

К возрасту 3-х лет дошкольник понимает и овладевает почти всеми падежными структурами. До (2,2 мес.) ребёнок понимает и усваивает формы, означающие отношения объекта действия, цели, отношения совместности действия, отношения лица по отношению к которому направлено действие. Все эти категории прямо связаны с предметным содержанием деятельности ребёнка и с тем, что она осуществляется вместе с взрослыми.

Понимание грамматической структуры языка происходит на третьем этапе во взаимодействии с формированием словаря.

В четыре года дошкольники используют в речи простые и сложные предложения, количество слов в предложении достигает пяти. Умеют согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже, существительные с числительными; изменяют слова по лицам, числам, родам; понимают и правильно используют предлоги в своей речи.

Овладение морфологическими особенностями языка тоже имеет свою динамику. При этом развивается и значение слова. С момента освоения морфологического механизма языка, начинается большой скачок в развитии словаря ребенка. Развитие словаря происходит как за счет отдельных слов, так и благодаря овладению грамматическими правилами конструирования слов.

Этап овладения грамматическим строем языка является периодом конструктивной синтагматической грамматики. Он отличается тем, что ребенок начинает сам создавать линейные грамматические конструкции, не имеющие аналога во «взрослой» речи.

Позднее, в возрасте около двух лет ребенок приходит к парадигматической грамматике. В слове для него субъективно начинают выделяться отдельные морфемы или морфы, на что указывает возможность образования слов по аналогии и наличие несуществующих во «взрослой» речи словоформ.

Период парадигматической грамматики, А.А. Леонтьев, разделял на последовательные ступени. Первый подпериод – нефонологическая морфемика, характеризуется полным отсутствием ориентировки на звуковую форму морфемы.

Второй – фонологическая морфемика, характеризуется ориентировкой на общую фонетическую сторону морфемы без учета ее тонкого фонематического состава. Такой вид усвоения морфологического строя речи предполагает ориентировку уже на фонетические признаки морфем; этим объясняется то, что четкость произношения, в первую очередь, начинает проявляться во флексиях. В структуре прежних недифференцированных «контуров» появляется пользование четкими фонемами» (Р.Е. Левина). Это приводит к новому бурному росту словаря. Но для этого этапа характерны неправильные образования, с морфофонологической точки зрения [4].

Третий подпериод – это этап морфофонологической морфемики. В этот период речевого развития, дошкольник, перебирая различные варианты построения слова, находит верный.

Далее, в процессе становления синтаксиса происходит период двусоставных предложений. Ребенок не просто случайно соединяет слова в предложения, а в его высказываниях появляются два функциональных класса слов. Первый класс – это «опорные слова» («операторы»), их относительно немного, которые образуют замкнутый, «закрытый» класс синтаксически образующих элементов. Второй класс – более обширный, многие из слов этого класса до этого выступали в роли однословных предложений, он называется «открытым».

Двусоставные предложения используются в разных семантических функциях – для называния места; для просьбы; для описания ситуации; для отрицания. «Опорных» слов в речи ребенка немного, но они встречаются в высказываниях дошкольника очень часто. Группы опорных слов расширяются в активном словаре ребенка достаточно медленно – каждый месяц добавляется лишь несколько опорных слов. Этап двухсловных высказываний («протопредложения») в речи детей раннего возраста является определяющим этапом в овладении синтаксисом речи.

Следующий этап формирования синтаксической стороны речи – появление развитых синтаксических форм, которые могут выполнять в речевых высказываниях ребенка самые разные функции: смыслового объединения отображаемых в речи предметов, атрибуции, указания на принадлежность, местоположение предмета [3].

Начиная с возраста трех лет, в речи дошкольников появляются «иерархические конструкции». Ребенок в одной фразе начинает говорить с группы сказуемого, а потом тут же меняет ее на группу подлежащего-сказуемого. Эти фразы не являются просто «механическими» цепочками из нескольких слов. Это доказывает, в частности, тот факт, что ребенок нередко расширяет такие глагольные группы до целого законченного предложения.

Формирование лексики у ребенка тесно связано с процессами словообразования, так как по ходу развития словообразования, словарь ребенка быстро обогащается благодаря производным словам. Лексический уровень языка является совокупностью лексических единиц (результата действия и механизмов словообразования).

Словообразовательный уровень языка является обобщенным отражением способов образования новых слов на основе определенных правил комбинации морфем в структуре производного слова. Единицей словообразовательного уровня являются

универбы (модели-типы). Универб - это производное слово, которое реализует в речи сформировавшееся представление о модели-типе словообразования.

Лексические средства в силу своей ограниченности не всегда могут выразить новые представления дошкольника об окружающей действительности, поэтому он обращается к словообразовательным средствам.

Если ребенок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определенным, уже усвоенным ранее правилам, что и проявляется в детском словотворчестве. Взрослые должны исправлять самостоятельно созданное ребенком слово, если это слово не соответствует нормам языка. В случае, если созданное слово, совпадает с существующим в языке, окружающие не замечают словотворчества ребенка (С.Н. Цейтлин).

В 4 года - 5 лет 2 мес., в речи детей отмечается наибольшее число слов-неологизмов, что говорит о преобладании у них словообразовательного уровня.

Овладение синтаксисом в ходе «речевого онтогенеза» находится в тесной взаимосвязи и с овладением ребенком интонацией (как универсальным знаком речевой деятельности) - совокупностью компонентов речи, в которую включены мелодика, ритм, темп, интенсивность, акцентное выделение слов, тембр, высота тона, паузация и др. Развитие синтаксиса детской речи связано с постоянным общением ребенка со взрослыми, которое обусловлено возможностью удовлетворения потребностей дошкольника. Именно это, прежде всего, способствует развитию речевой деятельности детей. В речи детей раннего и дошкольного возраста встречаются ошибки, которые настолько распространены, что их можно рассматривать как закономерность языкового становления нормально развивающегося ребенка.

При употреблении глаголов наиболее частой ошибкой детей является построение глагольных форм по образцу одной, наиболее доступной для понимания (и уже усвоенной ребенком).

Формирование грамматического строя языка осуществляется во взаимосвязи с речевым (языковым) развитием. Часто в речи детей наблюдаются ошибки при усвоении языка, что относится к совершенно естественному явлению для нормально протекающего онтогенеза речевой деятельности.

Таким образом, грамматический строй речи в онтогенезе дошкольника проходит путь от простого к сложному. Вначале у ребенка развивается пассивная речь – понимание речи при отсутствии у ребенка самостоятельной речи. Затем активная речь. Усвоение грамматического строя речи ребенком - это сложный процесс, который проходит ряд стадий в своем становлении: от зачаточного, аморфного использования отдельных языковых явлений до полного овладения языковыми нормами. В целом грамматический строй языка оказывается сформирован к 5-6 годам, когда ребенок свободно общается не только при помощи грамматически правильных простых распространенных предложений, но и многих видов сложных предложений с использованием союзов и связных слов. Ребенок овладевает грамматическими правилами конструирования слов (словоизменение), а так же, в речи детей отмечается наибольшее число слов-неологизмов, что свидетельствует о преобладании у них словообразовательного уровня.

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников. - М.: Academ A, 1998.
2. Волкова, Л.С., Лалаева, Р.И., Мастюкова, Е.М. и др. Логопедия: Учебное пособие. - М.: Владос, 1998.
3. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР.- СПб.: СОЮЗ, 2001.
4. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. Изд. 2-е, стереотипное. - М.: Едиториал УРСС, 2003.
5. Лурия, А.Р. Язык и сознание /Под ред. Е.Д. Хомской. 2-е изд. - М.: МГУ, 1998.

Исхакова А.Т., Исхакова Г.Т., Дильмухаметова Р.Я.

Метод проектов как инновационная форма организации естественно-научного образования

Бирский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Бакирский государственный университет»

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка Детский сад №7 «Улыбка»

(Россия, Бирск)

doi 10.18411/spc-04-11-2018-03

idsp 000001:spc-04-11-2018-03

Педагогические инновационные процессы получили распространение в нашей стране в последнее десятилетие прошлого столетия. Осознание необходимости разработки конкретных технологических нововведений в обучении привело к внедрению в образовательный процесс комплекса обновлений научного, методического, технологического и организационного характера (В.Г. Игнатов, М.Ю. Елимова, А.И. Пригожин и др.).

Применительно к педагогическому процессу детского сада под инновацией понимают введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения детей, организацию совместной деятельности педагога и детей, обеспечивающей формирование ключевых компетенций дошкольника. Учет вышеизложенных положений позволил нам предположить, что решению выше обозначенной проблемы может способствовать реализация метода проектов в процессе естественно-научного образования старших дошкольников. Мы исходили из учета исследований ряда авторов о недостаточности объема знаний у современных дошкольников в области естественно-научных представлений, что вызывает у них затруднения в установлении взаимосвязей между объектами природы. При разработке данного проекта мы также опирались на идею о влиянии метода экспериментирования на реализацию детской потребности познания через самостоятельное исследование мира.

Содержание и технология реализации проекта включала определение темы - «Выращиваем фасоль», а также вида проекта (познавательно-исследовательский), его продолжительности (краткосрочный 4 месяца) и возраста детей (старший дошкольный). Участниками исследовательской деятельности явились дети подготовительной к школе группы, воспитатели, родители воспитанников.

Цель проекта: развитие познавательного опыта и практических навыков детей в исследовательской деятельности.

Интегрированные задачи проекта: образовательные, воспитательные, развивающие.

Продукт исследовательской деятельности: создание альбома «Как вырастить фасоль на подоконнике?», мини-выставки продуктов детской деятельности.

Основной механизм реализации проекта: проведение серии регулярных занятий и наблюдений естественно-научного цикла.

Материалы, необходимые для реализации проекта: семена фасоли трех видов; горшки с почвой: №1 – малоплодородной почвой, №2 – плодородной, богатой перегноем почвой, №3 – песком; ящик для высадки семян фасоли, линейка, фотоаппарат, простой карандаш, ручка, цветные карандаши, фломастеры.

Этапы работы:

1. Подготовительный этап - осуществление проекта началось с определения темы, постановки цели и задач самостоятельного исследования. Для того чтобы это сделать, необходимо собрать всю доступную информацию и обработать ее. Предварительно рассказали детям о том, что существует много способов сбора

информации – «методов исследования». Начали с обычных проблемных вопросов, например: «Что мы должны сделать вначале? Как вы думаете с чего начинается исследование ученый?». Дети предлагали самые разные варианты. Результаты исследований фиксировали, а затем объединяли для решения общей проблемы. Ими стали несложные рисунки. По мере участия в исследованиях потребность в этом возрастала, а вместе с ней росло и мастерство символического изображения фиксируемых результатов. Обсудили с детьми, что собранные сведения необходимо будет обобщать и анализировать, чтобы потом представить результаты работы друзьям и родителям.

2. Основной этап (исследовательский) - работа по реализации проекта осуществлялась по следующим направлениям: работа с детьми; самостоятельная исследовательская деятельность детей; работа с родителями.

Нашей задачей было научить детей выделять проблему исследования, а затем, исходя из нее, планировать этапы своих действий. Поэтому на этапе постановки проблемы и определения задач много времени уделяли обсуждению поступившего в группу вопроса. Например: «Что необходимо растению для роста? Всем ли растениям необходима для роста вода? А можно увидеть, как вода попадает в семена и питает их?» и т.д. В помощь детям заранее были приготовлены карточки-модели со схематическим изображением последовательности опыта. По этим карточкам они отбирали необходимый материал и оборудование для исследования и продуктивной деятельности, которое находилось в уголке экспериментирования. Самостоятельная продуктивная деятельность детей способствовала развитию способностей к поисковой деятельности: планирование этапов своих действий, выбору материала и способу действия, умению аргументировать свой выбор. К организации поисковой и творческой деятельности детей подключили родителей. На собрании рассказали о проекте, его целях и задачах, сделав акцент на то, что без их помощи и участия будет трудно осуществить задуманное. Прежде всего, родители пополнили книжный уголок детскими справочниками и энциклопедиями, прекрасно иллюстрированными, имеющими хорошие краткие и доступные детям информативные плакаты. Для развития естественно-научных представлений предлагали родителям темы бесед с детьми: «Неживая природа: воздух, вода, почва, свет. Чем полезны овощи? Что можно приготовить из фасоли?». Примерное содержание программы обучения строилось вокруг таких тем, как «Как вырастить фасоль на подоконнике?», «Зачем растениям семена?», «Знакомство с абиотическими факторами», «Культурные растения в жизни человека», «Исследовательская работа».

3. Заключительный этап предполагал создание альбома: «Как вырастить фасоль на подоконнике?» с результатами нашей исследовательской работы. Ребята в роли исследователей рассказали на заключительном занятии о проделанной работе, о том, чему они научились, о своих впечатлениях.

Таким образом, результаты нашей работы демонстрируют положительный эффект применения в образовательном процессе детского сада проектной технологии обучения и позволяют заключить, что участие детей в проекте дает ребенку возможности для применения своих знаний и личного опыта.

1. Зебзеева В.А. Развитие элементарных естественно-научных представлений и экологической культуры детей. Обзор программ дошкольного образования. / В.А. Зебзеева. – М.: Сфера, 2009.
2. Николаева С.Н. Система экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: Мозаика-Синтез, 2011.
3. Пригожин А.И. Дезорганизация: Причины, виды, преодоление /А.И. Пригожин. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.

Носова Е.Г.¹, Алексеева М.Н.²**Нарушения письменной речи как психолого-педагогическая проблема**¹*МБОУ «СОШ с углубленным изучением отдельных предметов №4»
(Россия, Михайловск)*²*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
(Россия, Ставрополь)*

doi 10.18411/spc-04-11-2018-04

idsp 000001:spc-04-11-2018-04

Более поздней по времени возникновения, чем устная речь формой существования формой выражения языка является письменная речь.

Чтение и письмо являются равнозначными составляющими письменной речи. А.Н. Корнев отмечал, что письмо, есть знаковая система фиксации речи, благодаря которой, используя графические элементы, можно передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Этому способствует и постоянный состав знаков [2].

Письмо является сложной формой речевой деятельности, которая обеспечивается взаимодействием различных анализаторов - речеслуховым, речедвигательным, зрительным, общедвигательным. Между данными анализаторами в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность.

Огромное значение для овладения письменной речью имеет уровень развития всех компонентов устной речи. Любые нарушения устной речи (звукопроизношения, лексики, грамматики) отражаются в письменной речи (Р.Е. Левина). Это объясняется тем, что графическая речь, как совершенствование второй сигнальной системы, исторически развивалась на базе звуковой речи.

И. Н. Садовникова выделяет три компонента письменной речи. Первым и основным компонентом процесса письма является звуковой анализ слова, который подразумевает умение вычленять отдельные звуки из воспринимаемого слова и закреплять их в устойчивых фонемах. Второй компонент состоит из операции сопоставления каждого вычлененного звука из слова с соответствующей ему буквой. Третье звено - это перекодирование зрительного представления буквы в соответствующие ей графические начертания, осуществляемые, с помощью комплекса последовательных движений [4].

Письменная речь характеризуется высокой степенью произвольности. Поэтому для ее развития требуется определенная зрелость 3 - го блока мозга, который обеспечивает программирование, регуляцию и контроль сложных видов деятельности. Такая сложная функциональная организация процессов письма и чтения, объясняет и многообразие механизмов их нарушения. А так же, форм и видов нарушения письма и чтения.

Все три функциональных блока головного мозга, а именно: 1 - блок баланса тонуса и бодрствования; 2 - блок восприятия, трансформации и сохранения информации, поступающей из внешнего мира; 3 - блок программирования, контроля и регуляции деятельности психики, участвующей в организации процесса письма.

Современный подход к изучению недоразвития процесса письма и чтения предполагает их нейропсихологический анализ. Для его осуществления необходимо, в первую очередь, отталкиваться от представлений о мозговой организации этих процессов в норме. Т.В. Ахутина определяет функциональный состав письма с помощью оценки роли каждого из трех блоков мозга [1].

Л.С. Выготский и Р.Е. Левина, говорили о том, что для становления письменной речи у ребенка, необходим определенный уровень развития, памяти, внимания, мышления ребенка.

Чем совершеннее сформированы произносительная сторона речи, фонематический слух, чем выше степень морфологических и синтаксических

обобщений и лингвистических знаний, тем будет лучше ребёнок подготовлен к процессу письма (Р.Е. Левина).

Кроме того, Р.Е. Левиной был выделен ряд условий, необходимых для воспроизведения на письме слов, в соответствии с их произношением, не опираясь при этом на владение правилами грамматики, которыми ребенок должен овладеть в дошкольном возрасте (фонетический принцип).

К ним относятся: чёткое разграничение всех речевых звуков; правильное и четкое воспроизведение звуков; умение осуществлять звуковой анализ и синтез слов; знание букв, чёткое их различение по графическому отображению.

Автором указывается, что морфологический принцип русского правописания, является самым важным и наиболее сложным для усвоения. Для осуществления данного принципа, необходимо понимание грамматических правил, которые определяют особенности отражения на письме различных морфем слова (корня, приставки, суффикса, окончания).

Необходимыми предпосылками для овладения морфологическим принципом письма, Р.Е. Левиной выделены следующие: полное усвоение фонетического принципа; овладение морфологическим анализом слов, необходимым для определения части слова, которая содержит орфограмму; овладение и активное использование, приведенным в систему, запасом слов; предварительное (в дошкольном возрасте) усвоение грамматических норм языка.

Отсутствие, выпадение какого либо звена этого процесса, по словам Р.Е. Левиной, может повести за собой, невозможность усвоения грамматических правил, не связанных с их незнанием [3].

Для обозначения нарушений письма используют термины: дислексия - нарушение процесса чтения, дисграфия - нарушение процесса письма.

Многочисленные исследования последних десятилетий (О.В. Елецкая, Т.П. Копрова, О.Е. Громова), позволяют говорить о том, что дисграфия – гораздо сложнее по своей структуре нарушение, чем это было принято считать ранее. Часто у школьников диагностируются сложные нарушения письма, механизмы которых не всегда понятны. Дефицитарность базовых составляющих деятельности и предпосылок ее развития может не только усложнять их симптоматику, но и выступать в качестве самостоятельной причины нарушений письма (Л.В. Лопатина).

То, что дисграфия не обязательно обусловлена нарушениями речи, подтверждают некоторые нейропсихологические исследования. Так, А.Л. Сиротюк выделяет такой вид дисграфии, как нарушение (или несформированность) целенаправленного поведения, его организации и контроля, несформированность мотивов.

В логопедии существует несколько классификаций дисграфий, но наиболее приемлемой и используемой является та, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (Р.И. Лалаева). Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, в ее основе - нарушения фонемного разграничения (дифференциации фонем), в силу нарушений языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфия.

Артикуляторно-акустическая дисграфия идентична с выделенной М.Е. Хватцевым дисграфией, которая возникает по причине нарушений устной речи. М.Е. Хватцев, применял термин «косноязычие в письме». Неправильное произношение графически отображается с аналогичными ошибками. Причиной этого, является неправильное произношение и опора на дефектное проговаривание. Опираясь во время говорения на неправильное произношение звуков, ребенок переносит свое нарушенное произношение на письмо.

Артикуляторно-акустическая дисграфия характеризуется заменами, пропусками букв, как в устной, так и в письменной речи. Чаще всего такая форма диагностируется при ринолалии, дизартрии, дислалии, полиморфного характера.

Дисграфия при нарушениях фонемного распознавания - это акустическая дисграфия, при которой наблюдаются замены букв, которые соответствуют фонетически близким звукам.

Членение предложений на слова, нарушение слогового и фонематического анализа и синтеза характеризуют дисграфию по причине недоразвития языкового анализа и синтеза, что проявляется на письме в виде искажения структуры слова и предложения.

Оптическая дисграфия возникает по причине недоразвития зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и характеризуется заменами и искажениями букв на письме.

Для оптической дисграфии характерны ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения (Е.А. Логинова).

По заключению О.А. Токаревой, оптическая дисграфия зависит от неустойчивости зрительных впечатлений и представлений. Не узнаются и не соотносятся с определенными звуками, изолированные буквы. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. По причине недоразвития зрительного восприятия они не дифференцируются на письме. Наиболее часто смешиваются такие рукописные буквы, как п - н, п - и, у - и, ц - щ, ш - и, м - л, б - д, п - т, н - к.

В тяжелых случаях оптической дисграфии, процесс написания слов становится невозможным. Ребенку доступно письмо только одиночных букв. Диагностируется зеркальное письмо осуществляется в направлении справа налево, встречается, в основном, у левшей.

Р.И. Лалаева отмечает, что внешнее сходство данных букв, создает большие затруднения для их анализа, выделения сходных и различных элементов. У детей с ЗПР частоту смешения графически сходных букв обуславливает недоразвитие зрительного анализа и синтеза.

Л.С. Волкова говорила, что в наиболее частых случаях, заменяются графически похожие буквы, написанные от руки, структуру которых составляют одинаковые элементы, по - разному расположенные в пространстве (в - д, т - ш, э - с); буквы, которые имеют одни и те же элементы, но дифференцируются дополнительными элементами (и - ш, п - т, х - ж, л - м); зеркальное отображение букв, опускание элементов, зачастую, при соединении букв, содержащих одинаковый элемент; лишние (ш - «ии» - «т») и не верно расположенные элементы (х - «сс»), (т - «пп»).

Аграмматическая дисграфия встречается на словесном произносительном уровне, при воспроизведении словосочетаний, предложении и текста и является частью гораздо более сложного симптоматического комплекса - лексико - грамматического недоразвития, которое диагностируется у детей с алалией, дизартрией и умственной отсталостью.

Большие затруднения диагностируются в связной письменной речи, при определении логических и языковых связей предложений. Последовательность предложений часто не является отражением логики описываемых событий, страдают смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

Таким образом, в отличие от устной речи, письменная речь формируется только в процессе целенаправленного, организованного обучения. Она является более высоким уровнем речевого развития человека, требующего сформированности целого комплекса предпосылок.

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М.: Владос, 2002. – 320 с.
2. Колесникова Г.И. Специальная психология и педагогика. – М.: Феникс, 2010. – 73 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – М.: Детство-пресс, 2006. – 113 с.
4. Новикова М.Л. Нарушения письменной речи учащихся начальной школы // Дефектология. – М.: Аквариумбук, 2004. – №3. – с.16-19.

Закирова А.Б., Салий Т.В.

Дети-инвалиды как субъект социальной адаптации

*Бирский филиал ФГБОУ ВО высшего образования
«Бакирский государственный университет»
(Россия, Бирск)*

doi 10.18411/spc-04-11-2018-05

idspl 000001:spc-04-11-2018-05

Если понимать детей-инвалидов как субъектов социальной адаптации, предпринимающих намеренные усилия, стремящихся как можно полнее влиться в социальную жизнь, преодолеть трудную жизненную ситуацию, то удобнее всего помогать им, выстраивая социальную работу в русле психологоориентированных моделей социальной работы.

Психологоориентированные модели отражают подход к человеку, какой бы он ни был, в каком бы состоянии ни было его здоровье, как к субъекту своей жизни, как к лицу, которое способно самостоятельно выбирать и строить свою жизнь [1]. У этой модели социальной работы есть существенные ограничения, так как инвалидами часто признаются недееспособные лица, не могущие отвечать за свои поступки. В процессе адаптации, ребенок только тогда сможет достичь успехов, когда он сможет принять посильную часть ответственности за свою жизнь на себя. Учиться принимать ответственность – это один из важнейших результатов социализации детей-инвалидов. Психологоориентированная модель определяется принципами гуманистической психологии [2].

Гуманное отношение подразумевает уважение права ребенка на свободный выбор, ошибку, собственную точку зрения. Принцип гуманизма в социальной педагогике полагает признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, защиту и охрану жизни, здоровья.

Принцип гуманизма требует соблюдения следующих правил:

- достойного отношения общества ко всем детям, независимо от того, в каком физическом, материальном, социальном положении они находятся;
- признания права каждого ребенка быть самим собой, уважительного к ним отношения;
- помощи ребенку с проблемами в формировании уважения к себе и окружающим людям, формировании позиции «Я сам», желания самому решать свои проблемы;
- стремления не выделять детей с проблемами в особые группы и не отторгать их от нормальных детей [3].

Гуманистическое отношение к ребенку-инвалиду противостоит развитию социального иждивенчества и деструктивных жизненных установок, воспитывает у него уверенность в себе и способность противостоять ударам судьбы.

Главные направления – это развитие у детей:

- собственной активности в отношении своих жизненных проблем;
- развитие оптимизма, как сосредоточенности на позитивных сторонах жизни.

Результаты опроса, выполненного Н.И.Скок, показали, что в самом тяжелом социально-экономическом положении находится инвалиды с детства: у них самый низкий уровень образования и среднедушевого дохода; среди них самый высокий процент лиц, не имеющих профессии, семьи, собственного жилья [4]. Полученные ею данные наглядно демонстрируют неадекватную первичную социализацию инвалидов с детства, приведшую в конечном итоге к формированию дефектного биосоциального потенциала.

Экспериментально доказано, что оптимисты, фокусирующие свое внимание на положительной стороне жизни, видят желаемые цели как достижимые и продолжают прилагать усилия ради их реализации [5]. Пессимисты, акцентирующие внимание на негативной стороне жизни, считают свои желаемые цели недостижимыми и отказываются заранее предпринимать какие-либо усилия. Социально-психологическое самочувствие ребенка-инвалида определяет динамику, темпы успешной реабилитации и адаптации.

1. Возжаева Ф.С. Реализация комплексных реабилитационных программ для детей-инвалидов // Социальное обеспечение, 2005. - 155 с.
2. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н., Тищенко Е.Я., Дьяконов Б.П. Социальная педагогика. - М., 2001. - 123 с.
3. Малофеева Т., Васин С. Инвалиды в России // Proetcontra / Т. Малофеева, С. Васин. – 2001 – № 3 – С. 80 – 105.
4. Дмитриев А. В. Проблемы инвалидов / А. В. Дмитриев. – СПб.: Питер, 2004. – 245с.
5. Гембаренко В. Семья и ребенок с ограниченными возможностями // Социальное обеспечение – 2002. – № 3. – С.38 – 42.

Соловьева Е.В., Воронина С.В.

**Проблемы академической адаптации иностранных студентов, обучающихся в
российских ВУЗах**

*Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал Волгоградского
государственного медицинского университета
(Россия, Пятигорск)*

doi 10.18411/spc-04-11-2018-06

idsp 000001:spc-04-11-2018-06

Аннотация

В статье освещаются проблемы, возникающие при обучении иностранных студентов в российских ВУЗах, изучаются основные факторы их адаптации. Приводятся рекомендации по организации учебного процесса со студентами, обучающимися на языке-посреднике и составлении методических пособий с учетом лингвистических, культурологических и психологических особенностей данного контингента.

Ключевые слова: иностранные студенты, язык – посредник, адаптация, педагогическое взаимодействие, методические пособия.

В последнее десятилетие в Российском высшем образовании наблюдается тенденция неуклонного увеличения количества иностранных обучающихся. Заинтересованность ВУЗов в привлечении иностранных студентов вполне закономерна и обоснована. Международная деятельность ВУЗа является одним из показателей его эффективности. Но обучение иностранных студентов не ограничивается лишь образовательным эффектом, расширением интернациональных связей и повышением академической мобильности обучающихся, оно включает в себя политический, экономический и социальный аспекты.

Политический аспект интернационализации образования отражен в Концепции государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях, одобренная Президентом РФ 18.10.2002, в которой говорится что «подготовка квалифицированных специалистов, из которых впоследствии будет формироваться интеллектуальная элита общества, способствует налаживанию интернациональных культурных связей, а так же формированию положительного имиджа России в мировом сообществе» [1].

Экономический аспект имеет немаловажное значение как для ВУЗа, так и для всего региона в целом. Обучение иностранных студентов является экономически выгодным способствует как привлечению денежных средств в регион, так и продвижению российского высшего образования на международном рынке образовательных услуг.

Привлечение студентов из стран дальнего зарубежья является одним из факторов развития ВУЗа, повышения качества и конкурентоспособности образования [5].

Привлекательность Российских ВУЗов для иностранцев объясняется возможностью получения престижных специальностей при том, что стоимость обучения в России намного ниже в Европе. Но у молодых людей, желающих получить образование в России возникает целый ряд проблем, и основная из них – языковой барьер. С целью устранения данной проблемы, повышения доступности получения образования в России, многие ВУЗы вводят обучение на языке-посреднике. Преподавание на языке посреднике, в особенности на начальном этапе, облегчает процесс академической адаптации иностранных студентов, их успешного и безболезненного вхождения в учебный процесс. Кроме того, немаловажное значение для студентов играет тот факт, что обучение на языке посреднике сокращает общее время пребывания в ВУЗе, избавляя их от необходимости учебы на подготовительном факультете.

Но преподавание на иностранном языке ставит перед руководством и преподавателями ВУЗа, целый ряд непростых задач, связанных с необходимостью разработки новых подходов и методик. Здесь можно выделить основные проблемы:

1. Проблемы, связанные с адаптацией студентов к новой для них системе образования, организации учебного процесса, системе контроля знаний.
2. Проблемы психофизиологического характера, связанные со сменой климата, часовых поясов, привычной пищи, адаптация к новому режиму и т.д.
3. Проблемы, связанные с социальной адаптацией, возникающие при попадании в новую этнокультурную среду [2].

Таким образом, перед преподавателем, который с одной стороны обязан придерживаться требований ФГОС, а с другой стороны должен учитывать все вышеперечисленные факторы, ставится крайне непростая задача – методически грамотно организовать занятие, сделать процесс усвоения нового материала более доступным, без потери качества знаний.

Преподавание математики и физики в медицинских вузах на языке посреднике сопряжено с общими проблемами, возникающими при освоении непрофильных дисциплины. Во-первых, это низкий уровень базовой подготовки обучающихся, во-вторых, слабая мотивация студентов. В группах обучаются студенты прошедшие разные стандарты образовательной программы. Трудности возникают не только и при этапе передачи данных от преподавателя слушателю, а так же на этапе подготовки теоретического материала. Можно выделить: разночтения в названиях правил и законов, принятых в литературе по физике на французском языке, разночтения в символическом обозначении физических величин, несовпадение названия физических величин с дословным переводом или отсутствие названий как таковых.

При обучении на языке-посреднике иностранные студенты сталкиваются с проблемой восприятия материалов, с новым типом изложения материала, новой системой занятий и зачетов.

Для наиболее эффективного решения стоящих проблем необходимо создание новой модели педагогического взаимодействия, которая обеспечила бы достижение целей и задач обучения, а также формирования у студентов компетенций,

предусмотренных образовательным стандартом. Данная модель, на наш взгляд должна предусматривать следующие аспекты:

1. Необходимость адаптации учебного материала к условиям преподавания на языке-посреднике.
2. Выстраивание взаимодействия между преподавателем и студентом, с учетом их психоэмоциональных, этнокультурных и лингвистических особенностей как на уровне эмоционального поведения, так и в процессе их учебной деятельности.

На кафедре физики и математики Пятигорского медико-фармацевтического института с 2013 г. ведется преподавание иностранным студентам, обучающимся по специальностям «Фармация» и «Стоматология» с использованием французского языка в качестве языка-посредника.

На первом курсе изучаются физика и математика, которые относятся к базовой части естественно-научного блока дисциплин. В процессе обучения студенты получают новые знания, у них формируются навыки по данным предметам на языке, который не является родным. Изучение студентами математики включает освоение теоретических базовых основ таких разделов как математический анализ, теория вероятностей и математическая статистика и овладение практическими навыками решения прикладных задач на основе рабочей программы по ФГОС ВО. В курсе физики изучаются такие разделы как основы гидродинамики, механические свойства твердых тел, транспорт веществ через мембраны, электрические свойства клеток и многие другие, необходимые для понимания физико-химических и физико-биологических процессов, происходящих в организме.

Для наиболее успешного достижения целей обучения были разработаны учебно-методические комплексы по физике и математике на французском языке, в которых учтены вышеперечисленные аспекты. Мотивацией к усвоению материала курса являются вводная лекция, а также значительный объем прикладных задач естественнонаучного содержания, подготавливающие студентов к дальнейшему применению знаний курсов математики и физики в изучении таких дисциплин как, информатика, физическая и коллоидная химия, аналитическая химия, стоматологическое материаловедение и ряда других. Для оптимизации усвоения материала используются методы обучения с использованием мультимедийных устройств, например, курс лекций представлен в визуализированной форме в виде презентаций. Разработан и создан полный комплект лекций с использованием графического материала, собственных разработок мультимедийных анимаций, визуализирующих представление материала. Таблицы, графики, схемы, анимации помогают усвоению большого объема информации.

Следует отметить, что студенты, приехавшие на обучение из Марокко, Туниса и других стран африканского континента имеют разный уровень подготовки и, кроме того, разный уровень знания французского языка. Разноуровневые знания студентов этих стран объясняются, прежде всего, системой образования этих стран. Кроме этого, до 70% студентов изучают курс математики и физики на родном языке и, как следствие, терминологию математического языка не знают. Однако в связи с тем, что математический язык достаточно унифицирован в формализованном виде, особенно в разделе «Математический анализ», то хорошо подготовленные студенты достаточно быстро осваивают новые знания или адаптируют известные им термины и понятия в новых условиях изучения курса.

При разработке методических пособий и рекомендаций по физике было учтено то что, студенты не всегда способны рационально планировать учебное время, не обладают навыками самостоятельной работы. Немаловажным фактором является и то, что иностранным студентам, обучающимся на языке - посреднике, который не является для них родным, требуется гораздо больше времени для записи теоретического

материала. Поэтому разработанные методические указания к лабораторным работам для студентов снабжены подробными пошаговыми инструкциями, схематическими изображениями экспериментальных установок, позволяющими студенту самостоятельно разобраться с методикой эксперимента и выполнить задание.

Для осуществления успешной коммуникации между преподавателем и студентом необходимо, чтобы преподаватель, работающий в группе иностранных студентов был подготовлен психологически и методически к работе с данным контингентом. Обучение иностранных студентов, особенно на начальном этапе, должно происходить с учетом специфического межкультурного характера общения. Ключевую роль здесь играет позиция преподавателя, не допускающая давления на студентов и исключающая противопоставление различных культур [4]. Уже на первом занятии, преподаватель должен четко и конкретно изложить свои требования, озвучить правила, действующие в ВУЗе, сказать о недопустимости опозданий, пропусков занятий и т.д. В дальнейшем, процесс взаимодействия между преподавателем и студентом строится на основе усиления роли преподавателя как носителя предметного знания, а также на адаптации учебного материала путем его отбора и структурирования [3].

Таким образом, перед российскими ВУЗами стоит непростая задача – формирование позитивного имиджа и повышение престижа Российского высшего образования на мировом рынке образовательных услуг. Решение данной задачи может быть осуществлено путем создания толерантной образовательной среды для иностранных студентов, а также созданием новых методик, позволяющих давать качественное образование и выпускать высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов.

1. «Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях», одобренная Президентом РФ 18.10.2002.
2. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-2. – сс. 284-288
3. Коробкова С. А. Обучение физике иностранных студентов в полиэтнокультурной образовательной среде медицинского вуза. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва – 2017
4. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С. Особенности педагогического общения с иностранными студентами в российском вузе// <http://www.sworld.com.ua/index.php/theory-and-methods-of-teaching-c112/11947>
5. Гурьянова Т.Н., Фатхуллина Л.З. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг // Вестник Казанского технологического университета. 2014. №15. С.391-394

Степурко А.А.

Методика оздоровительно-силовой подготовки для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата

*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет
(Россия, Княгинино)*

doi 10.18411/spc-04-11-2018-07

idsp 000001:spc-04-11-2018-07

В последнее время все чаще люди приходят в фитнес центры и тренажерные залы с проблемой гиподинамии и укрепления мышечного корсета. Причем данная проблема затрагивает совершенно разные возрастные поколения, и не зависит от того, какой статус занимает человек и каким трудом занимается [1; 3].

Укрепление мышечного корсета подразумевает в первую очередь развитие такого физического качества как сила. С развитием физических качеств мы

сталкиваемся еще в раннем возрасте на уроках физической культуры и при грамотной организации данного процесса результат не заставляет себя долго ждать. Однако все чаще, люди приходящие в зал имеют различного рода отклонения в здоровье, что делает небезопасным стандартный подход в развитии основных физических качеств. Вследствие этого проблема организации тренировочного занятия, направленного на укрепление мышечного аппарата для лиц с нарушениями опорно-двигательной системы в настоящее время приобретает особое значение и актуальность [2].

Целью исследования явилось разработка и обоснование эффективности методики оздоровительно-силовой подготовки для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Экспериментальное исследование проводилось в на базе сети комфорт-фитнес клубов «Gold's fitness» (г. Нижний Новгород).

Формирующий эксперимент был проведен для 15 человек, имеющих разный возраст, пол, и самые разнообразные отклонения опорно-двигательного аппарата. На первом этапе эксперимента были установлены основные патологические и физиологические особенности исследуемых. Кроме того, все занимающиеся были протестированы с помощью дифференциальных диагностических методов и проб. Было проведено тестирование на подвижность суставов и гибкость позвоночника, оценка состояния мышечного корсета. На втором этапе всем исследуемым лицам была применена трехэтапная методика укрепления мышечного корсета с учетом индивидуальных особенностей и патологий занимающихся.

Исходные результаты, полученные в ходе тестирования, показали, что основные отклонения, преимущественно, наблюдались в подвижности тазобедренных и плечевых суставов. Причем у всех 15 исследуемых (100%) были отмечены значительные изменения в разгибании и ротации плечевого сустава кнаружи. Исследуя силовые характеристики мышечного корсета с помощью специальных проб на удержание статических поз, было отмечено, что у 12 из 15 человек имеется слабость поверхностных мышц, и у всех 15 исследуемых проявляется необходимость в укреплении глубокой мускулатуры. В ходе диагностического тестирования исследуемых лиц, основные отклонения обнаружены в мобильности тазобедренных и плечевых суставов, а так же в подвижности позвоночного столба. Самые значительные ограничения наблюдаются при разгибании и ротации плечевого сустава кнаружи, а так же при сгибании и ротации тазобедренного сустава кнутри. Что касается позвоночного столба, то здесь в связи со слабостью одних и отсутствием растяжки других мышц обнаружены явные затруднения при наклонах туловища вперед-назад.

Для одновременного улучшения мобильности суставов, гибкости позвоночника и укрепления мышечного корсета нами разработана и предложена методика построения индивидуального тренировочного процесса для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Она основана на:

- интеграции упражнений нормализующих и восстанавливающих работу опорно-двигательной системы, снимающих компрессию с позвоночника и силовых упражнений, формирующих мышечный корсет;
- поэтапной организации тренировочного занятия (увеличение подвижности суставов, увеличение гибкости позвоночника; укрепление мышечного корсета);
- индивидуализации тренировочного процесса, с учетом физических, физиологических и патологических особенностей каждого лица.

После завершения тренировочных циклов, было проведено повторное обследование мобильности суставов и гибкости позвоночника и оценка состояния мышечного корсета. Анализ результатов показал, что после применения разработанной нами методики и проведения тренировочных циклов у всех занимающихся (100%) было отмечено увеличение подвижности тазобедренных суставов. У 11 из 15 человек (73%) увеличилась амплитуда отведения (в среднем от 8-12%), и у всех 15 человек

(100%) значительно увеличилась амплитуда сгибания (15-40%) и наблюдалась прогрессия в ротации тазобедренных суставов кнутри (1-10%). Что касается плечевых суставов, то наибольшие отклонения наблюдались при таких движениях, как разгибание и ротация кнаружи. У всех 15 исследуемых (100%) было отмечено как улучшение при разгибании плечевого сустава (4-10%), так и прогрессия ротации кнаружи (на 6-10%).

Таким образом, в ходе применения разработанной методики построения тренировочного процесса для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата достоверно изменились следующие параметры:

- показатели подвижности суставов (увеличилась амплитуда отведения тазобедренного сустава в среднем на 8-12%; увеличилась амплитуда сгибания тазобедренного сустава на 15-40%; наблюдалась прогрессия в ротации тазобедренных суставов кнутри на 1-10%; увеличилась амплитуда разгибания плечевого сустава на 4-10%; наблюдалась прогрессия в ротации плечевых суставов кнаружи на 6-10%.
- показатели гибкости позвоночника (увеличился угол наклона туловища вперед-назад в среднем на 10-13 градусов);
- параметры состояния мышечного корсета: в пробе №1 (на состояние поверхностной мускулатуры) показатели тестирования увеличились в среднем на 10-15сек; в пробе №2 (на состояние глубоких паравертебральных мышц) показатели тестирования увеличились на 5-13 секунд).

Таким образом, предложенная методика индивидуальной оздоровительно-силовой подготовки для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, основанная на последовательной интеграции упражнений, нормализующих и восстанавливающих работу опорно-двигательной системы, снимающих компрессию с позвоночника и силовых упражнений, для формирования мышечного корсета показала себя эффективной и перспективной в условиях реализации ее в фитнес клубах.

1. Еремушкин М.А. Основы реабилитации: учеб. пособие для студ. учреждений сред. мед. проф. образования. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия». 2013. 208 с.
2. Инзель Т.Н. Дифференциальная диагностика заболеваний опорно-двигательного аппарата: Практическое руководство. М.: МИА. 2014. 272с.
3. Калашникова О.М. Лечебная гимнастика при сколиозе//Медицинская сестра. 2013. №3.С 34-35.

Филиппова Е.Н., Засыпкина Н.А.

Закономерности развития организма как основа построения многолетней подготовки для занятий лыжными гонками

*Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева
(Россия, Саранск)*

doi 10.18411/spc-04-11-2018-08

idsp 000001:spc-04-11-2018-08

Аннотация

Познать существующие закономерности развития растущего организма и эффективно реализовать их в процессе многолетней спортивной подготовки — настоящее искусство, степень овладения которым определяет профессиональное мастерство работающего с детьми и молодежью специалиста, а также интеллектуальный уровень самого занимающегося.

В статье приведены приоритетные направления развития организма для дальнейшего совершенствования многолетней подготовки лыжников-гонщиков.

Ключевые слова: лыжный спорт, генетическая предрасположенность, детский организм, тренировочные нагрузки.

Возраст детей и молодежи, целенаправленно занимающихся лыжными гонками в спортивных школах, в лыжных секциях общеобразовательных школ, высших учебных заведений, в многочисленных клубах, – от 9-10 лет до 22-24 лет. В этот период жизни в организме человека происходят самые интенсивные возрастные изменения. Хотя формирование и совершенствование сложнейшей и многофакторной биологической системы человека продолжается на протяжении всего периода жизни, наиболее чувствителен ко всяким воздействиям именно детский организм.

Общее развитие организма запрограммировано генетически, однако окончательная реализация генетической программы существенно зависит от воздействия внешней среды. Для занимающихся спортом это тренировочная нагрузка. Спорт создает уникальные условия для реализации генетического потенциала организма, но путь к физическому совершенству и раскрытию таланта лежит через выполнение напряженной физической нагрузки.

Величина тренирующего воздействия на организм физических нагрузок определяется нормой биологической реакции, которая также обусловлена генетически и, следовательно, строго индивидуальна. В условиях напряженной мышечной деятельности адаптационные процессы в организме не могут продолжаться бесконечно. Существует вполне определенный предел возможностей организма конкретного лыжника, т. е. свой спортивный потолок. Каждый занимающийся покоряет свой «спортивный Эверест».

Зачастую на начальных этапах многолетнего тренировочного процесса из поля зрения выпадают одаренные подростки, тренер отдает предпочтение детям средних способностей, которые в силу закономерных возрастных факторов показывают в детском или подростковом возрасте относительно высокие результаты.

Способность к мобилизации тех или иных биоэнергетических процессов при выполнении физической нагрузки, определена генетически и взаимосвязана, прежде всего, с характерной для каждого спортсмена мышечной композицией. По морфофункциональным свойствам мышечные волокна делятся на три основных типа. Скелетные мышцы человека включают мышечные волокна всех типов. Их соотношение не зависит от принадлежности к мужскому или женскому типу.

Тип 1 – медленные, неустоляемые обладают хорошо развитой капиллярной сетью (4-6 капилляров на одно волокно), что позволяет получать достаточное количество кислорода для аэробного энергообеспечения длительной работы на выносливость.

Тип 2А – быстрые, устойчивые к утомлению мышечные волокна занимают промежуточное положение между типами 1 и 2В. Эти сильные, быстро сокращающиеся волокна обладают большой аэробной выносливостью, используя для получения энергии как аэробные, так и анаэробные процессы.

Тип 2В – быстрые, легкоустоляемые мышечные волокна окружены меньшим количеством капилляров. Они быстро утомляются и больше приспособлены для выполнения кратковременной, мощной работы анаэробного энергообеспечения, требующей большой силы и скорости сокращения мышц.

В соответствии с мышечной композицией выделяют три типа биоэнергетической адаптации к избранной физкультурно-спортивной деятельности: анаэробный (спринтерский), аэробный (стайерский), смешанный (универсальный). Спортсмены со спринтерским типом лучше адаптируются к нагрузкам, в которых преобладают анаэробные источники обмена. Для стайерского типа предпочтительнее виды спорта с превалированием аэробных энергетических процессов. Спортсмены

универсального типа лучше адаптируются к нагрузкам с примерно равными долями обоих биоэнергетических механизмов.

К высоким достижениям в лыжном спорте наиболее предрасположены юноши и девушки, у которых некоторый перевес имеют аэробный и смешанный типы биоэнергетической адаптации.

Спортсмены, принадлежащие к этому генотипу, существенно лучше и быстрее адаптируются к характерным тренировочным и соревновательным нагрузкам лыжника-гонщика.

В юношеском возрасте особенно опасны форсированные нагрузки, которые служат чрезмерно сильными раздражителями и приводят к преждевременному истощению адаптационных возможностей, являющихся физиологической основой тренированности. Такой «перебор» в нагрузке порождает у 15-17 летних юношей и девушек чувство изнуренности, усталости от занятий спортом, когда не хочется ни тренироваться, ни соревноваться. Причем испытывая вначале нежелание, а затем отвращение к занятиям лыжами, многие морально очень болезненно переживают это. Неоднократное превышение индивидуально допустимых пределов адаптивной изменчивости приведет к разрушению естественных механизмов жизнедеятельности и развитию заболеваний. Чем более разностороннюю подготовку проходит юный лыжник, чем позднее он начинает подвергаться специализированным нагрузкам на пределе своих адаптационных возможностей, тем более стабильными будут результаты его выступлений в основной возрастной группе, тем более продолжительнее ожидается его жизнь в спорте, тем больше у него вероятность войти в мировую элиту.

В процессе возрастного развития человека существуют периоды, особо чувствительны к тренировочным нагрузкам, когда наблюдается ускоренный прирост того или другого физического качества, обеспечивающего его функциональные показатели.

Развитию базового качества лыжника – выносливости и аэробного энергетического потенциала больше всего соответствует возраст 15-18 лет. В этом возрасте относительный количественный показатель естественного возрастного прироста достигает наибольших величин.

Более того, если в 15-18 лет не проводить адекватных тренировок, стимулирующих развитие аэробных энергетических механизмов, то в дальнейшем практически невозможно в должной мере повысить функциональные показатели сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Именно в этом возрасте аэробные нагрузки дают наибольший эффект по сравнению с предыдущими и последующими годами жизни.

У лыжников-гонщиков чаще всего наиболее выразительно проявляется несоответствие между темпами развития сердечно-сосудистой системы, которая составляет фундаментальную физиологическую основу спортивного мастерства, и приростом основных морфологических показателей, прежде всего весо-ростовых. Период стремительного прироста морфологических показателей при отставании темпов совершенствования функциональных возможностей реже сопровождается стабилизацией и чаще – спадом (иногда значительным) спортивных результатов. Обусловленная неравномерностью возрастных изменений в организме отрицательная динамика показателей физической подготовленности юных лыжников, безусловно, временна, поэтому ее нельзя расценивать как свидетельство неперспективности занятий лыжными гонками.

Таким образом, важнейший фактор успеха в спорте вообще, и в лыжных гонках в особенности, – спортивное трудолюбие, без развития которого ярко выраженная предрасположенность к спортивным достижениям мирового уровня чаще всего оказывается нереализованной. Главным признаком истинного спортивного таланта

является потребность в труде, жажда систематических, целенаправленных тренировок, требующих от спортсмена максимальных усилий.

1. Раменская, Т. И. Юный лыжник : учеб-практ. пособие / Т. И. Раменская. – М. : Физическая культура, 2005. – 321 с.
2. Филиппова, Е. Н. Пути реализации дифференцированного и индивидуального подходов при построении тренировочного процесса юных лыжников / Е. Н. Филиппов, А. А. Шамаева // Новая наука и актуальные тенденции в образовании : межд. науч.-практ. конф. – Казань, 2017. – С. 233–237.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ

Балыкина А.М.

Психологические методы преподавания в высшей школе с использованием информационных технологий обучения (ИТО)

*Автономная некоммерческая организация высшего профессионального образования
«Российский Новый Университет»
(Россия, Москва)*

doi 10.18411/spc-04-11-2018-09

idsp 000001:spc-04-11-2018-09

В настоящее время можно встретить различные методы оценки сущности и места информационных технологий обучения (ИТО) в образовании. К примеру, во многих публикациях информационная технология обучения (computerized teaching technology) определяется как множество общетеоретических навыков компьютерных средств, а также методов, упорядочивающих их употребление в обучении. Л.В.Луцевич определил ИТО как технологию машинной (опираясь на ЭВМ) переработки, передачи информации, образования вычислительных и программных способов информатики.

М.И. Жалдаков объясняет этот термин шире. Он объясняет ИТО как комплекс способов и технических методов накопления, образования, сохранения, переработки, переноса и показа сведений, увеличивающий умения людей и повышающий потенциал по регулированию технических и социальных процессов.

Е.И. Машбиц и Н.Ф. Талызина представили информационную технологию подготовки как определенный комплекс методов обучения различных видов: от наиболее простых программ, которые обеспечивают контролирование знаний, до обучающих способов, основанных на искусственном интеллекте.

В.Ф.Шолохович предложил определить ИТО как отрасль дидактики, которая занимается исследованием систематично и осознанно спланированного процесса распространения и усвоения знаний. В них методы информатизации образовательных процессов тоже могут стать применимыми.

Подводя итог приведенных выше определений, приходим к следующему заключению: в настоящее время существует два явно выраженных подхода к определению ИТО. В первом подходе ИТО представлена дидактическим процессом, спланированным с использованием совокупности вводимых в комплекс обучения современных средств и методов обработки данных (методов обучения). Они представляют собой целевое образование, распространение, сохранение и отображение продуктов информации (данных, знаний, идей) с минимальными тратами и в соответствии с особенностями обучающихся. Во втором подходе говорится о создании конкретной технической среды обучения, где главную роль играют внедренные информационные технологии. Следовательно, в первом подходе речь идет о процессе обучения через информационные технологии, а во втором случае предлагается применить конкретные информационные технологии в прикладном значении [2].

В таблице 1 можно наблюдать информационные технологии из второй группы. Многие из данных технологий уже сейчас введены в учебный процесс во многих вузах России. Сейчас в научной и педагогической публицистике нередко можно встретить определение «современные информационные технологии» (НИТ). Данное понятие является достаточно широким и охватывает различные практические приложения.

Прилагательное «современный» здесь объясняет новизну, а именно абсолютное отличие от предыдущего направления технического развития. Внедрение данных технологий является новаторским шагом, т.к. абсолютно меняет состав разнообразных видов деятельности в обществе, в учреждениях образования, в хозяйстве, на производстве и т.д. Благодаря новым обучающим методам появилась возможность сделать новаторские, правильно оформленные продукты программирования, внедряющие изменения в развивающиеся теории обучения [1].

Таблица 1

Информационные технологии, применяемые в высшей школе России

№пп	Название ИТ	Англоязычное название	Сокращенное название
1	Электронный учебник	electronic textbook	e-tbook
2	Мультисредовая система	multimedia system	CD-sys
3	Экспертная система	experts system	ex.sys
4	Система автоматизированного проектирования	computer aided design system	CAD
5	Электронный библиотечный каталог	electronic library	e-libr
6	Банк данных, база данных	database	db
7	Локальные и распределенные (глобальные) вычислительные системы	Local and Wide area networks	LAN/WAN
8	Электронная почта	electronic mail	e-mail
9	Голосовая электронная почта	voice-mail	v-mail
10	Электронная доска объявлений	bulletin system	BS
11	Система телеконференций	teleconference	t-conf
12	Автоматизированная система управления научными исследованиями	Computer research system	aided CAR
13	Автоматизированная система организационного управления	Management information system	MIS
14	Настольная электронная типография	dest-top publishing	d.t.-publ

Подводя итог, можно представить технологию обучения как комплексный способ распознавания, создания, реализации и кооперации процессов преподавания и обучения с целью улучшения процесса образования. Таким образом, под ИТО подразумевается система общепедагогических, психологических, дидактических, частнометодических процессов сотрудничества преподавателей и обучаемых с учетом промышленных и человеческих возможностей, направленная на воплощение содержания, способов, форм, видов и информационных способов обучения, соответствующих целям образования и требованиям к профессионально-деловым качествам специалиста.

Под дидактическими принципами подразумевают исходные положения, составляющие базу отбора содержания, планирования и непосредственно процесса обучения. Данные нормативы основаны на главных логичных особенностях образовательных процессов и показывают специфику способов преподавания и учения с учетом личных особенностей обучающихся.

Сейчас в исследовательской литературе, рассматривающей информатизацию образовательных процессов, встречаются разнообразные, иногда абсолютно

несовместимые трактовки педагогического применения ИТО в учреждениях высшего образования. Даже если не изучать все позиции по данному вопросу, необходимо обратить внимание на одну закономерность. В большинстве случаев, исследователи данной проблемы пытаются создать особый комплекс критериев, охватывающих специфику образования или разработку собственных принципов применения частных информационных средств в учебном процессе. Оценивание существующих подходов позволяет усомниться в достоверности данного способа, потому что сейчас подобных принципов насчитывается уже немало. Более того, исходя из результатов анализа, нововведенные принципы на самом деле не являются истинно новыми, а только расширяют, дополняют, конкретизируют, суммируют и развивают принципы традиционной дидактики, в том числе обучение программированию. В общем, данную тенденцию нельзя оценивать как отрицательную, но в конечном итоге этот путь может привести людей в тупик. Подводя итог вышесказанному, приходим к выводу, что на данном этапе эволюции преподавания, при распознавании методологических требований к использованию в учебной деятельности ИТО, нужно думать не о замещении установленных дидактических принципов новыми, а наоборот, речь должна идти о пересмотре и дополнении их таким содержанием, чтобы в новых условиях использовать материал плодотворно. Рассмотрим основные принципы внедрения ИТО в учебный процесс в высшем учебном заведении.

Принцип соотношения дидактического процесса и дидактического комплекса с закономерностями обучения. Данный принцип можно назвать ведущим по сравнению с остальным. Ведь он составляет основу, на которой должен планироваться дидактический процесс, указывая на неизбежность создания учебно-познавательной деятельности учащихся. При этом учитываются ее специфические особенности, зависимости между обучением и содержанием образования [3].

Если преподаватель не будет соблюдать данный принцип, он лишится основного ориентира в своей работе. А сама работа заключается в рациональном использовании ИТО, позволяющем обеспечить ход дидактического процесса согласно закономерностям обучения. Основная суть логичного процесса обучения состоит в последовательном освоении учениками научного содержания раздела, которую включает в себя компьютерная обучающая программа (КОП). Следовательно, результат достигается постепенно, через ряд дидактических задач.

1. Балыкина А.М. Об опыте организации сопровождения профессиональной киберсоциализации студентов // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2015. – № 7 (15). – С. 291-293.
2. Балыкина А. М., Плешаков В. А. О внедрении современных технологий профессиональной киберсоциализации студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 964. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.science-education.ru/120-17041> (28.04.2015).
3. Воинова О.И., Плешаков В.А. Киберонтологический подход в образовании. Монография / Под ред. В. А. Плешакова. Норильск: Норильский индустр. ин-т, 2012. – 244 с.

Данилова Е.Е.

Представления современных родителей о детстве своего ребенка

*ФГБНУ «Психологический институт РАО»
(Россия, Москва)*

doi 10.18411/spc-04-11-2018-10

idspl 000001:spc-04-11-2018-10

Значительные социокультурные трансформации, характеризующие современный этап развития общества, происходят во всех сферах человеческой жизни.

На протяжении сравнительно короткого по историческим меркам отрезка времени - всего лишь одного поколения, - совершилось прорывное развитие в области технологий и информации, интенсификация и принципиальное изменение способов человеческой коммуникации, стремительное преобразование мира профессий и форм трудовой занятости людей, их потребительских установок, ценностных ориентаций и т.д. В новых условиях опыт прошлых поколений утрачивает свою актуальность и становится все менее востребованным. Вслед за этим меняются направление и характер межпоколенных трансмиссий, обеспечивавших ранее сохранение традиций и культурную преемственность: в изменившейся социокультурной ситуации родители должны учиться новому у своих детей, которые теперь становятся носителями компетенций, адекватных требованиям эпохи. В современном обществе, имеющем выраженные признаки транзитивности, детство как конкретно-исторический феномен также подвергается определенным трансформациям, поскольку происходящие социокультурные изменения неизбежно затрагивают все уровни социализации ребенка [13]. И это касается не только систем макросоциального уровня (общества и культуры в целом), но и тех микросистем, в которые включен современный ребенок: его семьи и отношений с ближайшими родственниками; взаимодействия со школой, учителями, сверстниками; организации повседневной жизни детей, их быта, занятий, игр, увлечений и пр.

Для сегодняшних детей, выросших в цифровую эпоху и являющихся, по существу, первым поколением информационного общества (поколением Z), все эти эпохальные технические, информационные и социальные инновации, быстро входящие в повседневную практику, выступают всего лишь естественными условиями социализации, привычными атрибутами обыденной жизни. Однако взрослые люди нуждаются в осмыслении и сознательной адаптации к этим цивилизационным преобразованиям. Отмеченные особенности текущей эпохи заметно усложняют и функции современного родительства. Сегодняшние родители вынуждены решать важные воспитательные и образовательные задачи в таких условиях, которых не знали прежние поколения взрослых, и потому они, зачастую, могут опираться только на свой личный опыт и интуицию.

Важную ориентирующую роль в реализации конкретных родительских практик, в принятии родителями решений, касающихся как повседневной жизни детей, так и их отдаленного будущего, выполняют представления родителей о детстве своего ребенка. Можно полагать, что складывающийся у родителей образ детства в отношении собственного ребенка составляет неотъемлемую часть их субъективного образа мира [3; 7], и потому неизбежно отражает личностно значимые для родителей аспекты жизни и деятельности детей. В этой связи закономерно возникает вопрос о том, насколько родители осознают изменения, происходящие в сегодняшнем детстве? Каковы представления современных родителей о детстве своего ребенка?

Первым этапом исследования этой проблемы стало изучение родительских представлений о детстве своего ребенка, которое было проведено ранее с участием родителей старших дошкольников [5]. Затем эта работа была продолжена с родителями учащихся 4-5 классов и 7-8 классов, т.е. родителями школьников младшего и старшего подросткового возраста. Результаты этого исследования и будут представлены далее.

Материалы и методы исследования.

Для выявления представлений родителей о детстве своего ребенка был использован вариант методики незаконченных предложений. Даная методика в полной

мере адекватна целям нашего исследования, направленного на изучение субъективного образа детства у современных родителей. Будучи основанной на принципе проекции, она позволяет выявить имеющиеся у человека не всегда осознаваемые установки, отношения, переживания, касающиеся того или иного аспекта действительности.

Респондентам предъявлялось следующее незаконченное высказывание:

- «Детство моего ребенка – это ...».

Его необходимо было завершить, предложив десять коротких окончаний. Родители выполняли задание письменно на специальном бланке, работая индивидуально и анонимно. Полученные ответы были проанализированы группой экспертов (в составе трех психологов), а затем посредством процедуры контент-анализа распределены на отдельные категории. Количественные показатели по всем выделенным категориям определялись и сопоставлялись для родителей детей каждой возрастной группы.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью t-критерия Стьюдента для процентов.

Исследование было выполнено в 2017-2018 учебном году на базе ряда школ г. Москвы. В нем приняли участие 65 родителей младших подростков (школьников 4-5 классов) и 69 родителей старших подростков (школьников 7-8 классов). Основную группу респондентов составили мамы (82%); в опросе участвовали также папы детей (14%) и бабушки (4%).

Эмпирические данные, полученные в настоящем исследовании для родителей младших и старших подростков, сопоставлялись с результатами аналогичного исследования, выполненного ранее с участием 73 родителей старших дошкольников (детей 6-7 лет, поступающих в школу).

Результаты исследования и их обсуждение.

В ходе анализа результатов мы опирались на материалы, полученные ранее в работе с родителями детей 6-7 лет. В том исследовании экспертами были выделены различные тематические категории, позволяющие классифицировать содержание высказываний, используемых респондентами для характеристики детства своего ребенка. К числу основных были отнесены пять категорий, получивших наибольшие весовые показатели (выше 5% от всех ответов) и вобравших в себя большинство полученных от родителей ответов (более 80%). Такими категориями у родителей старших дошкольников стали:

- «Досуг, увлечения, развлечения»
- «Эмоции, чувства, переживания»
- «Семья, родственники»
- «Игры, игрушки»
- «Сверстники, друзья».

Исследование, проведенное с родителями подростков (школьников 4-5 классов и 7-8 классов), показало, что все эти категории сохраняют свою значимость. Однако к ним в качестве основных добавляются еще две категории – «Школа, учение» и «Информационные технологии», - которые хотя и присутствовали в ответах родителей дошкольников, но не достигали необходимого веса.

Количественные показатели основных категорий в ответах родителей старших дошкольников, а также родителей младших и старших подростков, представлены в таблице 1.

Таблица 1.

*Основные категории ответов, используемых родителями
для описания детства своего ребенка (%)*

№№	Категории	Родители			
		Старшие дошкольники (6-7 лет)	Младшие подростки (4-5 класс)	Старшие подростки (7-8 класс)	p≤
1	Досуг, увлечения, развлечения	34,8	33,9	38,9	-
2	Эмоции, чувства, переживания	14,5 ***	6,4	6,6	p≤ 0,001
3	Семья, родственники	11,5	8,7	10	-
4	Игры, игрушки	7,5	7,2	5,1	-
4	Сверстники, друзья	7,0	7,0	7,7	-
6	Школа, учение	4,1	14,4 ***	7,7	p≤ 0,001
7	Информационные технологии	2,2	7,0 **	10,7 **	p≤ 0,01

Самой распространенной категорией ответов, посредством которой родители детей разных возрастов описывают свои представления о детстве, является категория **«Досуг, увлечения, развлечения»**. Внутри этой категории наибольшую группу образовали высказывания, описывающие различные варианты проведения досуга родителей с детьми. В нее вошла отдельная группа ответов «Досуг с родителями» («семейные праздники», «отдых с родителями», «прогулки с семьей», «коньки с мамой / компьютер с папой»). Сюда же были включены и тесно связанные по содержанию группы ответов, отражающих разные варианты детского досуга, которые организуются родителями и предполагают их непосредственное участие: «Поездки, путешествия», «Театры, музеи, парки», «Походы, выезд на природу», «Дача, деревня». В каждой группе респондентов совокупная доля ответов, относящихся к теме совместного проведения досуга детей и родителей, оказалась наиболее весомой (39-41%) и в равной мере представленной у родителей детей разных возрастов.

В общей категории на тему досуга заметно выраженной оказалась также группа ответов «Творческие занятия, кружки». Ее образовали высказывания о творческих увлечениях детей, их занятиях в разнообразных развивающих кружках («кружки по интересам», «музыкальная школа», «вокал», «рисование», «спортивные танцы», «кулинарные курсы» и т.п.). Характерно, что по мере взросления ребенка родители все реже описывают его детство через указание на разнообразные творческие занятия: чаще других это делают родители старших дошкольников (27,8%), существенно реже – родители младших подростков (18,4%; p≤ 0,05) и еще реже – родители старших подростков (14,5%; p≤ 0,01). Параллельно со снижением вовлеченности взрослеющих детей в кружковую деятельность, родители все чаще отмечают присутствие в их жизни спортивных занятий (7% и 10,6% – в ответах родителей дошкольников и младших подростков, и 15,3% - у родителей старших подростков; p≤ 0,01).

Мы уже отмечали, что современные родители проявляют высокую заинтересованность в целенаправленной организации развивающей среды для своего ребенка, и именно досуговая деятельность создает широкие возможности для реализации родительских устремлений. Однако подобные установки родителей определяются не только важной для каждого воспитателя целью раскрытия и развития детской индивидуальности, в полной мере отвечающей как потребностям самого ребенка, так и основным задачам его психического и личностного развития. Ориентируясь на требования современного общества, отличающегося высокой

социальной конкуренцией, родители стремятся как можно раньше заложить основы, обеспечивающие ребенку хороший «жизненный старт», создать ему преимущества в достижении жизненного успеха. Значительное внимание родителей к теме детских развивающих занятий обусловлено еще и тем, что в последнее время в родительском сообществе сформировалась довольно большая прослойка неработающих родителей (преимущественно мам), для которых пристальная забота об интеллектуальном и творческом развитии своего ребенка становится своеобразной сферой их личной самореализации [1]. Естественно, что в организации детских развивающих занятий родители дошкольников успешнее достигают своих целей, поскольку маленькие дети в силу возраста более подчинены влиянию взрослых. Тогда как родители подростков вынуждены считаться с мнением своих взрослеющих детей как в выборе тех или иных занятий и интересов, так и в отказе от них. Однако в любом случае нужно признать, что активное включение ребенка в разнообразные развивающие занятия – важный ориентир в системе ценностей современного родительства.

Приведенные данные показывают, что досуг ребенка, организованный родителями, выступает существенной составляющей образа современного детства. При этом досуг, проводимый ребенком совместно с родителями, носит преимущественно рекреационный характер – ребенок отдыхает вместе с семьей, проводит вместе с родителями их свободное время. Личное же участие родителей в творческом досуге детей незначительно, поскольку ответственность за развитие способностей и умений ребенка семья предпочитает возлагать на различных специалистов. Однако еще раз отметим, что общая доля непосредственного участия родителей, семьи в организации и проведении досуга современного ребенка весьма велика. Этим детство современных российских детей заметно отличается от детства их сверстников социалистической эпохи, на которую пришлось взросление многих из сегодняшних родителей. Тогда в организации детского досуга ведущую роль играло государство, которое, в частности, обеспечивало массовый отдых детей в каникулярное время. Сейчас же такие коллективные формы проведения детского досуга во многом утратили свою популярность. Этот факт отражается и в ответах наших респондентов, практически не упоминающих столь типичную для времен СССР форму летнего отдыха детей, как пионерский (летний) лагерь.

Значительная вовлеченность родителей в жизнь сегодняшних детей подтверждается и высоким рангом общей категории **«Семья, родственники»**. У респондентов всех трех групп она стабильно входит в первую тройку наиболее весомых категорий, отражающих представления родителей о современном детстве. Внутри данной категории заметно преобладают ответы (70-80% ответов в каждой группе опрошенных родителей), касающиеся родителей и семьи в целом (*«родители»*, *«забота родителей»*, *«любящие мама и папа»*, *«родители рядом»*, *«счастливая семья»*, *«полная семья»* и др.). Существенно меньшее число ответов (15-25%) посвящено бабушкам и дедушкам, и еще меньше – братьям и сестрам (4-10%). Подобное распределение ответов внутри данной категории также подчеркивает доминирующую роль родителей в жизни современного ребенка, независимо от возраста последнего. Кроме того, этот порядок ответов ярко отражает устойчивые тенденции в развитии современной семьи, ее структуры и внутрисемейных отношений, которые фиксируются в социологических и психологических исследованиях [6; 10]. Сегодня семья как важнейший агент социализации претерпевает серьезные изменения. Она становится все более нуклеарной и, соответственно, обходится без прадедушек. Бабушки и дедушки

все чаще оказываются на периферии семейной системы вследствие ускоренного темпа современной жизни и усиления миграционных процессов, являющихся существенными факторами территориального разделения родственников разных поколений. Значительную роль в этом процессе играют и беспрецедентные социокультурные трансформации, делающие неактуальным, а потому и не востребованным опыт прошлых поколений [8]. Современная семья является к тому же малодетной, и потому детство без братьев и сестер становится распространенным явлением.

Между тем, взаимодействие и общение ребенка с другими детьми, со сверстниками является, по мнению родителей, важной характеристикой детства. Соответствующая категория **«Сверстники, друзья»** имеет примерно одинаковое представительство (7%) в ответах родителей всех трех групп.

Тема сверстников в ответах родителей, во-первых, представлена через характеристику общения ребенка с друзьями. В содержании таких ответов прослеживается очевидная возрастная динамика, соответствующая возрастным потребностям детей. Если родители старших дошкольников лишь в общем виде обозначают дружеские отношения своего ребенка (*«друзья», «дружба», «много друзей»*), то родители подростков более дифференцированно характеризуют эту сферу жизни своих детей. Помимо общих указаний на наличие друзей у ребенка, они вычленяют новую область детского общения – общение в социальных сетях: *«виртуальное общение», «общение через социальные сети», «друзья по интернету»* (24,3% и 29,8% у родителей младших и старших подростков). Кроме того, у родителей младших подростков фиксируется еще одна группа ответов, которая отсутствует в ответах других родителей – это указание на недостаточность, ограниченность общения ребенка (*«мало живого общения», «ограниченное общение со сверстниками», «мало реальных друзей»*). Родители старших подростков уже не испытывают подобных переживаний в отношении общения своих детей, поскольку у них такие ответы отсутствуют.

Второй важной темой, характеризующей сферу взаимодействия ребенка со сверстниками, является проведение детьми совместного досуга. Судя по ответам родителей, основной его формой они считают прогулки на улице и подвижные игры во дворе. Интересно отметить, что ответы такого содержания примерно равным образом представлены у родителей дошкольников и старших подростков и доминируют в теме *«Досуг со сверстниками»* (91,3% и 96,1% соответственно). На этом фоне резко выделяются ответы родителей младших подростков, у которых только 41,2% ($p \leq 0,01$) высказываний описывают пребывание ребенка на улице с друзьями. Вторая же часть их ответов на данную тему (47%), напротив, указывает на недостаточность у ребенка такой формы проведения свободного времени (*«мало игр во дворе», «мало времени на прогулки», «детство без улицы», «отсутствие прогулок со сверстниками»*). Родители же старших подростков подобного беспокойства уже не проявляют. Напомним, что и по поводу дефицита личного общения со сверстниками родители старших подростков также не переживают. Интерпретируя эти данные, можно было бы предположить, что по мере взросления подростки накапливают опыт взаимодействия как со сверстниками, так и с городской средой, и потому уже не испытывают дефицита ни в личном общении, ни в уличном досуге. Однако более правдоподобным нам кажется другое объяснение: в современных условиях жизни родителей больше удовлетворяет виртуальное общение подростков и их домашний досуг, нежели проведение свободного времени на улице с друзьями. Ведь улица современного мегаполиса, также как и

компания молодых людей – это потенциальный источник повышенной опасности, поэтому пребывание подростка в стенах дома у компьютера создает у родителей иллюзорное ощущение его безопасности и подконтрольности, что, однако, далеко не всегда соответствует действительности [9].

Заметим также, что у старших подростков родители отмечают новую форму проведения уличного досуга – посещение торговых центров. Это отражает современные тенденции досуговых занятий среди детей и подростков, которые более поздно, по сравнению с поколением своих родителей, осваивают уличное пространство и активно приобщаются к процессам потребления [4].

Важной категорией родительских ответов, отражающей современные условия социализации и новый тип взаимодействия взрослеющего человека с окружающей действительностью, является категория **«Информационные технологии»** («компьютер», «интернет», «гаджеты», «плотное общение с техникой», «планшет», «телефон», «смартфон», «электронные книги» и т.п.). Она незначительно представлена у родителей старших дошкольников (2,2% всех ответов), однако ее доля заметно прирастает в характеристиках детства, которые дают родители младших и старших подростков (7% и 10,7% соответственно; $p \leq 0,01$). Еще нагляднее «сращивание» современного детства с информационно-техническими устройствами демонстрирует другой показатель – число родителей, которые упоминают разнообразные современные гаджеты при описании детства своего ребенка. Если среди родителей старших дошкольников таковых еще не много (13,8%), то среди родителей младших подростков число упоминающих гаджеты стремительно растет (50,8%; $p \leq 0,001$), увеличиваясь еще более в группе родителей старших подростков (62,3%). Важно отметить, что в образе детства старших подростков взаимодействие с современными информационно-техническими устройствами занимает одну из приоритетных позиций (см. Таблицу 1).

Аналогичная тенденция прослеживается и в отношении такого традиционного атрибута детства, как игры и игрушки. Их упоминания составили соответствующую категорию родительских ответов **«Игры, игрушки»**, внутри которой были выделены тематические группы, посвященные обычным игрушкам и компьютерным играм. Выяснилось, что родители старших дошкольников говорят только о более традиционных играх и игрушках (куклы, Lego и пр.), и не упоминают участие своих детей в компьютерных играх. У младших подростков компьютерные игры уже заметно теснят привычные игрушки (26,3%; $p \leq 0,001$), и занимают еще больше места в игровом пространстве старших подростков (41,9%).

Важной составляющей родительских представлений о детстве является тема школы и учебной деятельности ребенка. Ответы подобного содержания образовали категорию **«Школа, учение»**. Данная категория невысоко представлена у родителей 6-7-летних детей (см. Таблицу 1), еще только собирающихся стать учениками, но ее удельный вес заметно возрастает ($p \leq 0,001$) в ответах родителей, имеющих детей школьного возраста. При этом для родителей учеников 4-5 классов школьная жизнь и учеба ребенка выступают как более значимая проблема, чем для родителей учащихся 7-8 классов, поскольку у первых ответы на школьную тему встречаются существенно чаще (14,4% и 7,7% соответственно; $p \leq 0,001$).

Отметим еще одну важную отличительную особенность в ответах родителей дошкольников и школьников. Родители дошкольников дают общие, положительные и тематически недифференцированные ответы о школе: «школа», «подготовка к школе»,

«знания», «обучение». В высказываниях же родителей, имеющих детей школьного возраста, четко прослеживается нейтрально-положительное или отрицательное отношение к школе. Ответы нейтрально-положительного характера («школа», «образование и учеба», «уроки», «хорошая школа», «современная школа», «прекрасный первый учитель» и др.) все-таки преобладают в родительских высказываниях и встречаются примерно одинаково часто у родителей как школьников 4-5 классов, так и школьников 7-8 классов (65,8% и 55,3% соответственно). Однако существенная доля родительских высказываний на тему школы и учебы носит негативный характер (27,6% - у родителей младших подростков и 29,8% - у родителей старших подростков; различия не значимы). Отмечая негативные стороны школьной жизни ребенка, родители указывают, прежде всего, на загруженность детей учебными занятиями, трудности во взаимоотношениях с педагогами, связанное со школой психологическое напряжение («школа/уроки/уроки/уроки», «бесконечная учеба», «школа (85% времени)», «огромное количество домашних заданий», «отсутствие поддержки и понимания со стороны учителя», «усталость от школы», «нежелание учиться»). Фиксируется в ответах родителей школьников и необходимость дополнительных занятий ребенка с репетиторами (6,6% – у родителей школьников 4-5 классов, 14,9% – у родителей школьников 7-8 классов; различия не значимы).

Несмотря на примерно одинаковую родительскую характеристику школьной жизни у учащихся 4-5 классов и 7-8 классов, необходимо учесть, что эта сфера жизни ребенка существенно больше представлена в ответах родителей младших подростков (см. Таблицу 1), и, соответственно, именно на этом этапе становится для родителей более значимой и эмоционально нагруженной. В этой связи обращают на себя внимание особенности эмоционального восприятия детства родителями младших подростков. Именно у них в целом позитивно представляемый взрослыми образ детства, наполненный такими положительными эмоциями и переживаниями, как радость, счастье, любовь, беззаботность (категория **«Эмоции, чувства, переживания»**), имеет наиболее выраженный негативный эмоциональный компонент (35,3% – у родителей младших подростков, 5,1% и 7,5% – у родителей дошкольников и старших подростков соответственно; $p \leq 0,001$).

Можно предположить, что появление негатива в образе детства у родителей младших подростков (учащихся 4-5 классов) обусловлено объективным увеличением проблем и трудностей, с которыми сталкиваются ребенок и его семья в этот период. Его суть составляет переход учащихся из начальной школы в среднюю. Объективные и субъективные трудности, которые испытывают пятиклассники в начале обучения в основной школе, подробно описаны в психолого-педагогической литературе [2; 12]. Не менее напряженным для многих детей и их родителей становится и четвертый класс – последний год обучения в начальной школе. Именно на этом этапе перед многими семьями встает вопрос о выборе для ребенка дальнейшего образовательного маршрута (возможная смена школы и переход в образовательное учреждение с обучением повышенного уровня трудности, подготовка к отборочным мероприятиям в профильные классы и пр.). Однако в этот период родители нередко обнаруживают у своего ребенка пробелы в знаниях, недостаточность сформированности у него важных учебных компетенций. Необходимость устранения недостатков в учебной работе ребенка побуждает родителей интенсифицировать учебные занятия и обратиться к услугам репетиторов [11]. В этом отношении образовательная ситуация, в которой

находятся школьники 7-8 класса и их родители, в целом более определенна и стабильна, чем у учащихся 4-5 классов и их семей.

Таким образом, на основании результатов проведенного исследования можно выделить те характеристики детства, которые родители, имеющие детей того или иного возраста, считают наиболее значимыми и включают в образ детства своего ребенка.

Так, детство старшего дошкольника – ребенка, стоящего на пороге школы, – представляется родителям как время, наполненное счастьем и радостью. Ребенок окружен заботливой семьей и родителями, посвящающими ему свое свободное время. Он еще не приобщен в полной мере к цифровым достижениям цивилизации, у него мало свободы, но, благодаря усилиям родителей, он активно посещает разнообразные развивающие занятия, способствующие раскрытию его способностей и талантов.

Младший подросток по-прежнему является центром родительского внимания, заботы и любви. Однако его детство с позиции родителей уже не выглядит столь радужным, как у дошкольника. Фактором, существенно понижающим позитивный эмоциональный фон в этот период, выступает школа. Ребенок занят напряженной учебной работой, она отнимает у него много времени и оставляет мало возможностей для прогулок и общения со сверстниками. Ребенок приобщается к современным информационным технологиям, живое общение и игры с друзьями постепенно переносятся в виртуальное пространство.

Старший подросток – неизменно окружен любящей и поддерживающей семьей, но уже владеет большей свободой от родителей. Это человек спортивный, мобильный, имеющий разнообразные творческие увлечения и тесно «сросшийся» с современными гаджетами. Активный пользователь социальных сетей и большой любитель компьютерных игр, не слишком обремененный школьными заботами.

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что представления родителей о детстве имеют как стабильные содержательные компоненты (вовлеченность родителей в жизнь ребенка, их вклад в его обучение и развитие, включение ребенка в семейный досуг), так и динамические, отражающие специфику социальной ситуации развития детей разного возраста и их основные потребности. Важной составляющей родительского образа детства является субъективное представление взрослого о собственной родительской позиции, своем участии в жизни ребенка, личном вкладе в его обучение и развитие.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 17-06-00036 «Образ детства у современных родителей как фактор выбора формы обучения ребенка»

1. Андреева А.Д. Влияние активного родительства на становление учебной мотивации младших школьников // Научное наследие Л.И.Божович и современная психология образования. Сборник материалов конференции / Ред.: Г.В.Акопов, М.В.Ермолаева, Д.В.Лубовский. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С.61-72.
2. Андреева А.Д. Психологическая готовность пятиклассников к обучению в средней школе как проблема образовательных смыслов / Наука и образование в социокультурном пространстве современного общества. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. 2016. С. 67-75.
3. Борулава Г.А. Образ мира как мифологический символ. – М.: Педагогическое общество России, 2001. 46 с.
4. Бочавер А.А., Корзун А.Н., Поливанова К.Н. Уличный досуг детей и подростков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т.14. № 3. С. 470-490.
5. Данилова Е.Е. Образ детства у современных родителей: сравнительный анализ родительских представлений о собственном детстве и детстве своего ребенка [Электронный ресурс] /

- Е.Е.Данилова // Гуманитарный научный вестник. 2017. № 8. С. 1-15. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/gv-2017-№8-Danilova.pdf>
6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2005. 320 с.
7. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 251-261.
8. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. – 429 с.
9. Солдатов Г., Кропалева Е. Территория свободы. Особенности российских школьников как пользователей интернета [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. Вып. 2. 2009. С. 36-43. URL: http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet_1.pdf (дата обращения: 20.09.2018).
10. Чернова Ж.В. Семья как политический вопрос: государственный проект и практики приватности. – СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. – 288 с.
11. Цикулина С. Выяснилось, что каждый третий школьник России занимается с репетитором [Электронный ресурс] / Московский комсомолец. 06.09.2018.: URL: <https://www.mk.ru/social/2018/09/06/vyyasnilos-cto-kazhdyy-tretiy-shkolnik-rossii-zanimaetsya-s-repetitorom.html> (дата обращения: 27.10.2018).
12. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцати-летние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17-31.
13. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. 1979. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Удалов Д.Э.¹, Удалова А.Э.²

**Профилактика девиантного и делинквентного поведения в современной
молодежной среде**

*¹Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования города Москвы «Московский государственный институт
индустрии туризма имени Ю.А. Сенкевича»*

*²Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
Московский городской педагогический университет,
Институт среднего профессионального образования имени К.Д. Ушинского
(Россия, Москва)*

doi 10.18411/spc-04-11-2018-11

idsp 000001:spc-04-11-2018-11

Аннотация

В статье рассматриваются основные направления профилактики таких форм девиантного и делинквентного поведения у молодежи, как экстремизм и терроризм, которые могут проявляться в совершении поступков экстремистской и террористической направленности.

Ключевые слова: девиантное поведение, агрессивное поведение, делинквентное поведение, экстремизм, терроризм, факторы детерминации.

Abstract

The article discusses the main directions of prevention of such forms of deviant and delinquent behavior in youth, as extremism and terrorism that may occur in the commission of acts of extremist and terrorist nature.

Keywords: deviant behavior, aggressive behavior, delinquent behavior, extremism, terrorism, factors of determination.

Социальные проблемы современного общества, приводящие к социальной несправедливости и экономическому расслоению населения, недостаточно сформированный уровень гражданской ответственности и правовой культуры, способствуют проявлениям девиантного и делинквентного поведения в современной молодежной среде.

В виду отсутствия в 90-е годы XX века доминирующей воспитательной концепции, в связи с распадом Советского Союза, и сменой политической формации в

России, получили возможность развития различные молодежные организации, в отдельных акциях которых присутствуют признаки экстремистской деятельности. К ним можно отнести: «Молодежный левый фронт», «Евразийский союз молодежи», «Молодежное правозащитное движение» и другие [19].

Кроме того, возрождение идей неонацизма, представляет собой глобальную угрозу для человечества, на фоне которой «поднимает голову» экстремизм и терроризм. В большей степени этому влиянию подвержено молодое поколение, которое находится в поисках «истины», и часто проявляет несогласие по отношению к существующему миропорядку, моральным и социальным ценностям. Этим обусловлена актуальность данной проблемы, так как ее неразрешенность, может привести к катастрофическим последствиям, погружая человечество в мир хаоса и преступности.

Цель работы заключается в анализе причин формирования девиантного и делинквентного поведения, в частности таких его видов, как экстремизм и терроризм у современной молодежи, и определении эффективных направлений профилактики данного вида поведения.

Обратимся к характеристике терминов экстремизм и терроризм.

Так, Большая иллюстрированная энциклопедия определяет, что под экстремизмом «в политике и идеологии понимается приверженность к крайним взглядам и мерам, в политической жизни экстремизм проявляется в действиях, направленных на дестабилизацию и разрушение сложившихся общественных структур и институтов (организации беспорядков, террористических акций и т.п.)» [18, с.172].

Соответственно, терроризм понимается как «политика устрашения, подавления политических противников с использованием насильственных мер (преследование, захват заложников, угроза расправы, похищения, взрывы, поджоги и др.); расправа с политическими противниками вплоть до их физического уничтожения; особая форма политического насилия, характеризующаяся жестокостью» [17, с. 299].

Словарь по девиантологии, определяет экстремизм как «приверженность к крайним взглядам и мерам решения проблем, достижению поставленных целей с применением радикальных методов, включая все виды насилия и террора» [5, с. 89-90].

Ю.А. Клейберг, характеризует терроризм как «насильственные действия (преследования, разрушения, захват заложников, убийства и др.) с целью устрашения, подавления политических противников, конкурентов, навязывания определенной линии поведения» [5, с. 77-78].

Необходимо отметить, что приведенные выше определения трактуют проявления экстремизма и терроризма более емко, чем это предусмотрено уголовным законодательством Российской Федерации.

Понятие экстремизма дано в федеральном законе от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» [1], через последовательное перечисление видов деятельности, которые относятся к экстремистским. В частности, под экстремизмом понимается: а) насильственное изменение основ конституционного строя; б) терроризм; в) возбуждение расовой, национальной и иной розни; г) пропаганда превосходства одного человека над другим; д) воспрепятствование осуществлению гражданами их избирательных прав; е) пропаганда нацистской атрибутики либо атрибутики, сходной с нацистской; ж) массовое изготовление и распространение заведомо экстремистских материалов; з) финансирование указанных действий [11, с. 176].

В соответствии с федеральным законом от 6 марта 2006 г. № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» под терроризмом понимается идеология насилия и

практика воздействия на принятие решений органами государственной власти, органами местного самоуправления или международными организациями путем устрашения населения и иными формами противоправных насильственных действий [2].

Как отмечает В.Е. Эминов, в научном дискурсе «экстремизм и экстремистская деятельность понимаются как синонимы, в то время как терроризм и террористическая деятельность рассматриваются как разные понятия» [11, с. 177].

В теории уголовного права под террористической деятельностью принято понимать деятельность, включающую в себя: а) организацию, планирование, подготовку, финансирование и реализацию террористического акта; б) подстрекательство к террористическому акту; в) организацию незаконного вооруженного формирования для реализации террористического акта; г) вербовку, вооружение, обучение и использование террористов; д) информационное или иное пособничество террористам; е) пропаганду идей терроризма [7; 15, с. 345].

А под террористическим актом понимается непосредственное совершение взрыва, поджога или иные действия, направленные не только на устрашение населения, но и создающие опасность гибели людей, причинения значительного имущественного ущерба, либо наступления иных тяжких последствий с целью оказания воздействия на принятие решений международными организациями или органами государственной власти, а также угроза совершения перечисленных действий для достижения аналогичных целей.

Авторы разделяют точку зрения В.Е. Эминова, что не всякая экстремистская деятельность обязательно имеет террористический характер, но всякую террористическую деятельность следует считать экстремистской [11, с. 177].

Рассматривая вопрос о причинах формирования девиантного и делинквентного поведения, следствием которого может стать и экстремистская деятельность, целесообразно раскрыть проблему детерминации. В рассматриваемой проблематике, детерминация представляет собой совокупность факторов, вызывающих, провоцирующих, усиливающих или поддерживающих девиантное поведение [4, с. 157-173]. Исследования в данной области позволили выделить ряд факторов, детерминирующих девиантное и делинквентное поведение личности. К ним относятся:

- внешние условия физической среды;
- внешние социальные условия;
- внутренние наследственно-биологические предпосылки;
- внутриличностные причины и механизмы отклоняющегося поведения.

Внешние условия физической среды представлены такими факторами, как климатический, геофизический, экологический и другие. Внешние социальные условия включают в себя общественные процессы, характеристики социальных групп, в которые включена личность, микросоциальная среда, которая в свою очередь, представлена уровнем и стилем жизни семьи, психологическим климатом в ней. Неблагоприятные внешние условия могут провоцировать проявления девиантного поведения.

Более важным фактором являются внешние социальные условия, к которым относятся общественные процессы, характеристики социальных групп, микросоциальная среда. Иногда вышеперечисленные социальные условия неспособны сформировать необходимые ценности и качества у подрастающего поколения, когда общество находится в состоянии «социальной аномии» по определению французского социолога Э. Дюркгейма [6]. Социальные девиации определяются социальными

закономерностями, а значит, зависят от времени и общества, что позволяет ими управлять в том случае, если общество имеет соответствующий потенциал.

Другим объективным фактором формирования социальных девиаций является влияние норм девиантной субкультуры (Р. Клауорд, Л. Оулин). Например, конфликтная или криминальная субкультура способна сформировать личность, соответствующую ее антисоциальным характеристикам [8, с. 44].

Кроме объективных современных социальных факторов, формирующих девиантное поведение, следует назвать и субъективные причины. Так, например, согласно теории стигматизации (Э. Лемерт, Г. Беккер), девиации являются следствием того, что общество присваивает личности соответствующие ярлыки, соотнося действия конкретного человека с абстрактными правилами – так называемая, первичная девиантность [8, с. 44]. На этой основе формируется репутация, принуждающая индивида придерживаться девиантной роли. Это так называемая, вторичная девиантность [10, с. 13].

В науке существует множество теорий, характеризующих девиантное и делинквентное поведение, но в контексте данного анализа, целесообразно остановиться на теории Э. Сазерленда, сформулированной в 1939 г., и получившей название теории дифференцированной ассоциации, в рамках которой девиантное поведение представляет собой сложную дифференцированную форму поведения. Она формируется в результате интеракции, то есть взаимодействия, в ходе которого индивид усваивает девиантную мотивацию, оправдание и техники реализации девиантного поведения. Иначе говоря, попадая под влияние, индивид не только принимает за основу девиантную форму поведения, но и считает ее целесообразной, усваивая способы ее реализации.

Ю.А. Клейберг, рассматривает девиантное поведение через отношение личности к культурным нормам. Отклоняющееся поведение – «это специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации личностью отношения к ним» [9; 10, с. 17]. Девиантные действия и поступки в данном случае дают возможность индивиду, в частности подростку, самоутвердиться, по его собственному мнению. А делинквентное поведение, понимается как действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время правовых норм, угрожающие общественному порядку [8, с. 283]

Кроме того, как отмечают ряд исследователей Е.А. Шаталов, К.В. Молдаванов – молодежная преступность показывает особенности демографической, социальной, психофизической характеристики соответствующего контингента лиц, условий их жизни, ценности данной категории возрастной группы, позитивных и негативных факторов, которые оказывают воздействие на молодую личность и условия ее становления. Проблемы, связанные с омоложением преступности, расширением ее географии, криминализации молодежной среды требуют большего внимания со стороны научных и практических работников [16, с. 13-14].

Таким образом, можно сделать вывод, что для предупреждения тех или иных форм девиантного и делинквентного поведения в обществе необходимо применение превентивных профилактических мер. Целесообразна их реализация в системе образования, так как в большей степени негативное влияние социума опасно для подрастающего поколения и молодежи.

Профилактика девиантного и делинквентного поведения предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом [8, с. 160]. Необходимо назвать условия,

способствующие успешности реализации профилактической деятельности. К ним относятся ее комплексность, последовательность, дифференцированность и своевременность. [8, с. 162]. Всемирная организация здравоохранения и ряд исследователей предлагают выделять несколько видов профилактической деятельности: первичную, вторичную и третичную профилактику [13].

Первичная профилактика представляет собой комплекс мер, направленных на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения. Следует отметить, что именно первичная профилактика является важнейшим видом превентивных мероприятий в области предотвращения отклонений в поведении молодежи.

Вторичная профилактика – это комплекс медицинских, социально-психологических, юридических мер, направленных на работу с лицами, имеющими девиантное и асоциальное поведение. Основными задачами вторичной профилактики являются недопущение совершения индивидом более тяжелого проступка, правонарушения, преступления.

Под третичной профилактикой понимается комплекс мер социально-психологического и юридического характера, имеющих целью предотвращение совершения повторного проступка молодым человеком, покинувшим специализированное учреждение, нуждающимся в социальной реабилитации [13].

В целях организации профилактики девиантного и делинквентного поведения в молодежной среде, в том числе экстремизма и терроризма, используются разнообразные формы и методы работы со студентами в образовательном и воспитательном процессе, осуществляемые по ряду направлений. В частности, к таким направлениям относятся:

- формирование уважительного отношения ко всем этносам и религиям, что должно быть отражено в содержании предметной и профессиональной подготовки;
- осуществление мер государственной поддержки системы воспитания молодежи, на основе традиционных для российской культуры духовных, нравственных и патриотических ценностей [см. например, 12, 14];
- реализация в образовательных организациях работы по воспитанию патриотизма, культуры мирного поведения, межнациональной и межконфессиональной дружбы;
- формирование навыков бесконфликтного взаимодействия, умения отстаивать свою точку зрения и противостоять антисоциальному поведению;
- проведение социологических опросов, с целью определения социальной обстановки в образовательных организациях и анализа деятельности субкультур;
- осуществление взаимодействия по организации профилактики терроризма и экстремизма на уровне муниципальных, региональных и федеральных органов власти.

В соответствии с положениями статьи 2 федерального закона от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» под профилактикой правонарушений, понимается – совокупность мер социального, правового, организационного, информационного и иного характера, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих совершению правонарушений, а также на оказание воспитательного воздействия на лиц

в целях недопущения совершения правонарушений или антиобщественного поведения [3].

Осуществление профилактической работы, может состоять из следующих мероприятий:

1. организация информационно-воспитательного пространства – это направление психопрофилактической работы заключается в воздействии на когнитивные процессы личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений и реализуется посредством лекций, бесед, распространения специализированной литературы, теле- и видеофильмов;

2. организация социальной среды – воздействуя на социальные факторы, можно предотвратить нежелательное поведение личности. Данный вид профилактики противоправного поведения у подростков включает, прежде всего, социальную рекламу по формированию установок на запрет курения и употребления алкогольной продукции, соблюдение Правил дорожного движения и др.;

3. организация ценностно-смыслового досуга – эта форма работы связана с представлениями о замещающем эффекте девиантного поведения, одним из видов такой работы является осуществление туристской деятельности, включающей в себя культурно-познавательный, гражданско-патриотический, экологический аспекты туристских путешествий и тематических экскурсий;

4. организация волонтерской (добровольческой) деятельности с целью формирования у подростков понимания о необходимости, осуществления социально-полезной активности, помощи людям;

5. формирование установок на здоровый образ жизни, личной ответственности за здоровье, гармонию с окружающим миром.

В процессе организации образовательной деятельности, а именно на лекционных и семинарских занятиях по дисциплинам общественного цикла, важно обращать внимание на конституционные принципы соблюдения и защиты прав и свобод человека и гражданина как высшей ценности общества.

Во внеаудиторное время обучающиеся должны быть вовлечены в различные общественно-полезные виды деятельности, для реализации которых можно использовать разнообразные формы и методы работы. К ним относятся: организация студенческих научных сообществ, патриотических и волонтерских организаций; проведение студенческих научно-практических конференций; участие в спортивных и культурно-досуговых мероприятиях, различных творческих и интеллектуальных конкурсах, благотворительных акциях.

Перечисленные виды деятельности способствуют не только целенаправленной профилактике терроризма и экстремизма в молодежной среде, но и формируют у студентов гражданско-патриотические чувства, правовую грамотность, толерантность и гуманистические качества, что позитивно влияет на интеграцию личности в современном обществе.

1. Федеральный закон от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ (в ред. от 23 ноября 2015 г.) «О противодействии экстремистской деятельности» // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 30. – Ст. 3031.
2. Федеральный закон от 6 марта 2006 г. № 35-ФЗ (в ред. от 18 апреля 2018 г.) «О противодействии терроризму» // Собрание законодательства РФ. – 2006. – № 11. – Ст. 1146.
3. Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2016. – № 26 (Часть I). – Ст. 3851.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
5. Девиантология: словарь / автор-составитель Ю.А. Клейберг – 2-е изд., доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2016. – 104 с.

6. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд/Пер, с фр. с сокр.; Под ред. В.А. Базарова. – М.: Мысль, 1994. – 399 с.
7. Есаков Г.А, Крылова Н.Е., Серебренникова А.В. Уголовное право зарубежных стран. – М.: Проспект, 2009. – 336 с.
8. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учебное пособие. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
9. Клейберг Ю.А. Девиантология терроризма и экстремизма: монография. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2016. – 140 с.
10. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М., 2001. – 160 с.
11. Криминология: учебник / отв. ред. В.Е. Эминов. – Москва: Проспект, 2015. – 368 с.
12. Симонова М.М. Социальная безопасность и социальная напряженность в современной России // Научный вестник МГИИТ. 2010. № 6. С. 42-45.
13. Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. Е.И. Холостовой. – М.: Юрист, 2000. – 424 с.
14. Тенчурина Л.З., Удалов Д.Э., Удалова А.Э. Педагогические и правовые основы гражданско-патриотического воспитания (в аспекте подготовки кадров для туризма) // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 10. С. 23-31.
15. Уголовное право России. Части Общая и Особенная: курс лекций / А.И. Рарог, Г.А. Есаков, А.И. Чучаев, В.П. Степалин; под ред. А.И. Рарога. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Проспект, 2011. – 496 с.
16. Шаталов Е.А., Молдаванов К.В. Молодежная преступность и основные направления противодействия ей: монография. – М.: Проспект, 2017. – 64 с.
17. Большая иллюстрированная энциклопедия. В 32 томах. Т. 27. – М.: АСТ: Астрель; 2010. – 501, [3] с.: ил.
18. Большая иллюстрированная энциклопедия. В 32 томах. Т. 31. – М.: АСТ: Астрель; 2010. – 501, [3] с.: ил.
19. Профилактика экстремизма в молодежной среде. Электронный ресурс. Дата обращения 22 февраля 2017 г. Режим доступа: <http://www.akipkro.ru/content/>.

Научное издание

«Научные тенденции: Педагогика и психология»

Сборник научных трудов, по материалам
XIX международной научно-практической конференции
4 ноября 2018 г.

SPLN 001-000001-0354-PP

Подписано в печать 20.11.2018. Тираж 400 экз.
Формат. 60x84 1/16. Объем уч.-изд. л. 2,76
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Отпечатано в типографии НИЦ «Л-Журнал»
Главный редактор: Иванов Владислав Вячеславович