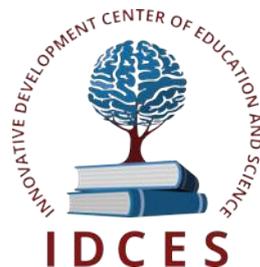


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**О некоторых вопросах и проблемах
психологии и педагогики**

Выпуск VIII

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 ноября 2021 г.)**

г. Красноярск

2021 г.

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

УДК 37(06)
ББК 74я43

О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 8. г. **Красноярск**, – НН: ИЦРОН, 2021. 54 с.

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

© ИЦРОН, 2021 г.
© Коллектив авторов

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00).....	6
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	6
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	6
О ЧАСТНОЙ ПРОБЛЕМЕ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ДИСЦИПЛИН В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ НА ПРИМЕРЕ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ ЯЗЫКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ	
Рябовичева О.В., Сорокин А.Ю.....	6
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	10
РАБОТА ЛОГОПЕДА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМОМ	
Пупова Д.Д.	10
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	
Головкова Татьяна Сергеевна, Зиновьева Валентина Николаевна	13
ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ	
Третьяк Ирина Георгиевна.....	17
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04).....	24
КАЧЕСТВО И КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА, УЧИТЕЛЬ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Соколова Л.Н. ¹ , Ширяева Е.М. ²	25
ВЫБОР СЕКЦИИ ЕДИНОБОРСТВ В ВУЗЕ СТУДЕНТАМИ ПЕРВОГО КУРСА CHOICE OF A MARTIAL ARTS SECTION AT A UNIVERSITY BY FIRST-YEAR STUDENTS	
Романов Александр Павлович ¹ , Научный руководитель: Малинин А.Н. ²	27
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	31
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	31

ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Заботкина А.В.....	31
ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	
Родина Виктория Леонидовна	34
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	36
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	36
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	37
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ С ОВЗ	
Елена Анатольевна Харитонова	37
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.....	42
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	43
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	43
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01).....	43
ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ	
Клепач Ю.В., Рубцова Т.В.	43
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02).....	48
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	48
7 СОВЕТОВ ПО СОХРАНЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БАЛАНСА РУКОВОДИТЕЛЯ И СОТРУДНИКА	
Родионов Н.А.	48
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	51

СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05).....	51
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	51
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	51
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10).....	51
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	51
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13).....	51
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2021 ГОД.....	52

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

О ЧАСТНОЙ ПРОБЛЕМЕ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ДИСЦИПЛИН В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ НА ПРИМЕРЕ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ ЯЗЫКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

Рябовичева О.В., Сорокин А.Ю.

ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России», г. Химки

Аннотация: в статье рассматривается взаимосвязь неуспеваемости студентов на примере дисциплины «алгоритмические языки программирования» и процессов саморефлексии на фоне дистанционного обучения. Приведены результаты исследования проверки гипотезы о том, что дистанционная форма обучения не позволяет студентам давать адекватную оценку в уровне собственного понимания изучаемого предмета.

Ключевые слова: уровень успеваемости, саморефлексия, дистанционное обучение.

Введение

Алгоритмические языки программирования являются обязательной дисциплиной программ бакалавриата профильной подготовки IT-специалистов. Дисциплина способствует формированию у выпускников умений и навыков необходимых для решения задач в профессиональной деятельности связанных с разработкой программных решений.

Исходя из структуры программы по алгоритмическим языкам программирования высокого уровня следует, что успешное освоение студентом данной дисциплины во многом зависит от уровня базовой подготовки, определяемой знаниями и навыками в следующих областях:

1. Знания алгебры и геометрии;
2. Знание информатики;
3. Знание языка программирования «Паскаль»;
4. Навыки работы с функциональными зависимостями;
5. Навыки синтеза и декомпозиции решения задач;
6. Навык решения логических задач.

В настоящее время у студентов наблюдаются трудности с освоением дисциплины «алгоритмические языки программирования». Главным образом, эти трудности обусловлены недостаточными знаниями и уровнем навыков в приводимых выше областях. В такой ситуации уместен вопрос, почему наблюдается низкий уровень успеваемости? Интерпретировать данную ситуацию можно по-разному. С одной стороны, причинами неуспеваемости может быть несерьезное отношение студентов к учебе в школе и университете. С другой стороны, учитывая дистанционную форму обучения в условиях пандемии Covid-19 [1], уместно сделать и альтернативное предположение.

В базовой модели обучения, применяемой в школе и высших учебных заведениях, любой отстающий ученик или студент имеет возможность постоянно наблюдать успевающих одноклассников. Это, главным образом, позволяет студенту осознавать уровень своего отставания. Такой студент понимает в каких областях он упустил, а потому имеет возможность самостоятельно изучить необходимый материал.

В свою очередь студенты, процесс обучения которых реализуется дистанционно, теряют возможность анализировать собственный уровень подготовки путем сравнительного анализа себя с одноклассниками. Таким образом возникает ситуация, при которой саморефлексия студента по вопросу уровня успеваемости оказывается весьма неадекватной [2]. В результате уровень отставания стремительно нарастает, превращаясь в конечном счете в проблему серьезного уровня. Другими словами, из-за высокого объема упущенного материала, студент теряет возможность его нагнать в рамках учебного плана, что в свою очередь приводит к неудовлетворительной сдаче зачетно-экзаменационной сессии со всеми вытекающими последствиями.

Правильное понимание наблюдаемой в настоящее время ситуации имеет критическое значение, так как именно оно формирует отношение к ситуации и методы ее регулирования. В связи с этим, предложенное выше предположение о причинах неуспеваемости студентов в изучении алгоритмических языков программирования высокого уровня необходимо подтвердить или опровергнуть.

Методы исследования и постановка формирующего эксперимента.

В контекст исследования закладывается гипотеза о том, что если уровень отставания у студентов не осознан, то их субъективная оценка собственных знаний будет отличаться от оценки объективной, при этом если уровень отставания осознан, различия между субъективной и объективной оценками должны быть незначительными.

В целях проверки гипотезы предлагается провести эксперимент. Основой эксперимента послужит специально разработанный тест, состоящий из шести блоков, каждый из которых соответствует одной из области знаний и навыков, являющихся базой для изучения алгоритмических языков программирования. За каждый правильный ответ, получается(выставляется) один балл, всего можно набрать 23 балла. Распределение вопросов по блокам и подсчет баллов приведен в таблице 1.

Таблица 1 – распределение вопросов по блокам и принцип подсчета баллов.

№ п/п	Наименование блока вопросов по областям знаний и умений	Количество вопросов в блоке	Максимальное количество баллов
1	Знания алгебры и геометрии	4	4
2	Знание информатики	4	4
3	Знание языка программирования «Паскаль»	4	4
4	Навыки работы с функциональными зависимостями	4	4
5	Навыки синтеза и декомпозиции решения задач	3	3
6	Навык решения логических задач	4	4
7	ИТОГО	23	23

Эксперимент проводится в следующих условиях. Студенту дается 30 минут на прохождение теста, при этом по итогам прохождения, студенту необходимо написать оценку уровня собственного понимания дисциплины «алгоритмические языки программирования» по пятибалльной шкале. Самооценка студентов в данном случае составляет выборку субъективных оценок. Для получения выборки объективных оценок, служит

непосредственно сам тест, по итогам которого выставляет отметка исходя из градации, приведенной в таблице 2.

Таблица 2 – градация выставления оценок в зависимости от количества правильных ответов.

№ п/п	Количество баллов за тест	Оценка
1	20-23	5
2	17-21	4
3	12-16	3
4	<12	2

Исследование проводится на выборке на 60 человек студентов 2-го курса направлений 09.03.02 и 09.03.01, которые преступили к изучению рассматриваемой дисциплины. Так как необходимо оценить различия между двумя выборками по уровню количественно измеряемого признака, обработку результатов предлагается реализовывать на базе U-критерия Мана Уитни [3].

Результаты эксперимента

Результаты эксперимента приведены в таблице 3.

Таблица 3 – результаты эксперимента.

№ испытуемого	Баллы за тест	Субъективная оценка	Объективная оценка
1	12	4	3
2	12	4	3
3	8	3	2
4	15	4	3
5	7	3	2
6	15	5	3
7	12	4	3
8	7	3	2
9	6	3	2
10	10	3	2
11	10	1	2
12	16	4	3
13	12	3	3
14	7	3	2
15	17	5	4
16	10	3	2
17	13	4	3
18	8	2	2
19	14	3	3
20	20	5	5
21	12	3	3
22	12	3	3
23	8	3	2
24	15	5	3
25	12	3	3
26	7	3	2
27	10	2	2
28	13	4	3
29	7	2	2
30	6	3	2
31	11	3	2
32	13	3	3
33	12	3	3
34	13	3	3

35	8	4	2
36	14	5	3
37	13	4	3
38	14	4	3
39	18	5	4
40	6	3	2
41	14	3	3
42	9	4	2
43	15	5	3
44	15	3	3
45	13	4	3
46	6	3	2
47	9	2	2
48	9	4	2
49	13	3	3
50	7	2	2
51	11	2	2
52	19	4	4
53	8	3	2
54	11	3	2
55	12	4	3
56	14	2	3
57	13	4	3
58	6	2	2
59	9	2	2
60	12	3	3

В результате сравнения выборки объективных оценок с выборкой субъективных оценок на базе U критерия Мана Уитни следует, что с вероятностью более чем в 99% выборки отличны друг от друга (рисунок 1), следовательно, сформулированная гипотеза подтверждена.

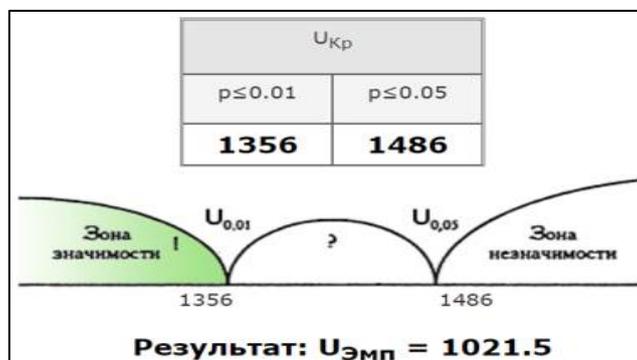


Рисунок 1 – результаты статистической оценки значимости различий выборок объективных и субъективных оценок

Интерпретация полученных результатов

Исходя из результатов эксперимента следует, что у большинства студентов отсутствует возможность осознания уровня собственной подготовки и как следствие в них не может побудиться инициатива к самостоятельному изучению предметной области. В рассматриваемых условиях, саморефлексия играет со студентом злую шутку, формируя иллюзию. Если такое состояние растягивается на длительный период, может возникнуть такой уровень отставания, который студент нагнать уже будет не в состоянии.

Заключение

Подводя итоги рассматриваемой проблемы можно сделать вывод о том, что если обучающиеся в рамках изучаемой дисциплины не сможет анализировать свой уровень освоения темы(разделов) по сравнению с

успешными обучаемыми, что непосредственно происходит только при дистанционном формате обучения, то успешная коррекция уровня отставания фактически невозможна.

Список литературы

1. Лутфуллаев Г.У., Лутфуллаев У.Л., Кобилова Ш.Ш., Ньматов У.С. Опыт дистанционного обучения в условиях пандемии Covid-19 // Проблемы педагогики. 2020. №4 (49).
2. О.А. Дольская. Роль рефлексии в современном образовании // Future Human Image. 2014. №3.
3. Бондарева Елена Владимировна, Стеценко Наталья Викторовна Статистическая обработка малых выборок в адаптивной физической культуре с использованием критерия Манна - Уитни // Математическая физика и компьютерное моделирование. 2017. №4 (41).

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

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

РАБОТА ЛОГОПЕДА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМОМ

Пунова Д.Д.

Учитель-логопед, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа №11» г. Байкальск.

Целью данной работы стало изучить состояние графо-моторных навыков у первоклассников и предложить рекомендации к работе логопеда по формированию графо-моторных навыков.

Для проведения экспериментального обследования были выбраны два первых класса 1 «А» и 1 «Б», нами были сформированы 2 группы учащихся. В первую группу вошли обучающиеся без трудностей в овладении процессом письма в количестве 20 человек, а во вторую группу с трудностями в овладении процессом письма в количестве 20 человек. Общее количество обследуемых 40 обучающихся.

Практическая значимость исследования состоит в уточнении, дополнении сведений об особенностях развития графо-моторных навыков у первоклассников с трудностями в овладении процессом письма. Результаты данного исследования могут способствовать планированию коррекционной работы по развитию графо-моторных навыков у первоклассников с трудностями в овладении процессом письма.

Анализ письменных работ позволил выделить первоклассников с трудностями овладения процесса письма, что помогло сформировать 2 группы учащихся. В первую группу (1) вошли обучающиеся без трудностей в овладении процессом письма в количестве 20 человек, а во вторую группу (2) с трудностями в овладении процессом письма в количестве 20 человек. Диагностика осуществлялась во внеурочное время.

В ходе анализа письменных работ первоклассников были выявлены такие ошибки как несоблюдение границ предложений, не удержание рабочей строки, несоблюдение наклона, пропуск гласных, согласных букв, были замечены нарушения пропорций между частями букв, письмо с маленькой буквы, не дописывание, наращивание букв и слогов, пропуск, перестановки слогов, а также частей слова. Встречаются замены гласных и согласных, слитное написание слов и их произвольное деление. Реже встречаются замены букв, отличающихся разным положением в пространстве или отличающихся различным количеством одинаковых элементов.

Были отобраны методики для проведения диагностики. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5 - 7,5 лет, автор М.М. Безруких и Л.А. Морозовой, серия представляет собой комплексную систему, включающая 6 субтестов. Мы выбрали для проведения диагностики только субтест №1 включающий 16 заданий, который оценивает зрительно-моторную координацию.

Также на основании рекомендаций С.Ю. Серебренниковой и И.О. Соколовой, нами было отобрано задание, направленное на исследование мелкой моторики рук, а также была использована нейропсихологическая методика исследования процесса письма у учащихся первых классов О.Б. Иншаковой и Т. В. Ахутиной.

Серия диагностических заданий выглядит таким образом:

1. Исследование мелкой моторики рук:

1.1. «Пальцы здороваются»,

1.2. «Игры на фортепиано»,

1.3. «Намотай нитки на клубок»

Цель: выявить особенности мелкой моторики рук и темп выполнения заданий.

2. Серия диагностических заданий, направленных на исследование оценки графических навыков учащихся:

2.1. Напиши знакомые буквы (10 штук).

2.2. Напиши имя, фамилию.

Цель: выявить у ребенка зрительно-пространственные и графо-моторные трудности.

2.3. Запись предложения под диктовку (Из гнезда упал птенец).

Цель: выявить зрительно-пространственные и графо-моторные трудности (хаотичное расположение предложения в рабочем пространстве, отсутствие и недержание рабочей строки, колебания высоты и наклона букв).

3. Методика оценки уровня развития зрительно-моторной координации. Субтест 1.

Цель: Исследование зрительно-моторной координации. Проведение непрерывной прямой, кривой и изогнутой линии под различными углами линий от заданного начала к заданному концу границами или по заданному образцу.

Все задания оценивались в 3 балла и фиксировались в трех протоколах обследования.

Подсчитав баллы по всем блокам заданий, мы определили уровни сформированности графо-моторных навыков.

Если ученик набрал 60-47 баллов, то его мы отнесли к достаточному уровню сформированности графо-моторных навыков. У детей полностью сформирована координация движений: движения чёткие, уверенные. Вполне сформированы мелкие движения кисти и пальцев рук. Дети сохраняют рабочую строку и не искажают наклон букв.

От 46 до 33 баллов - к среднему уровню, у таких детей наблюдаются незначительные трудности графо-моторных навыков, которые корригируются при стимуляции внимания детей взрослым. Такие ошибки как, несоблюдение наклона, иногда не параллельность элементов букв. При длительном письме наблюдается уход от рабочей строки, изменение овалов, полуовалов. Зеркальность букв или их элементов. Дети обводят контур рисунка, относительно правильно рисуют многоэтапную модель.

От 32 – 20 баллов - к низкому уровню. Проявляется моторная неловкость, зависимость моторики от эмоциональных переживаний. При письме наблюдается несоблюдение наклона, уход от рабочей строки.

Напряжение руки при письме, ошибки, сопряженные с нарушением соотношений. Дети отрывают карандаш и продолжают линию с разрывов. При штриховки сильно выходят за границу.

Мы сделаем анализ полученных результатов. На табл. 2.1 представлены средние показатели выполнения проб у детей в 1 и 2 группе.

	Группа 1	Группа 2
1 блок – исследование мелкой моторики рук	2,75	2,05
2 блок – исследование графических навыков	8,35	5,85
3 блок – исследование зрительно-моторной координации	2,3	2,03

Табл. 2.1. Средние балльные показатели выполнения проб у детей в 1 и 2 группе

Результаты сравнения показателей выполнения проб у детей по трем сериям выявили, что средние показатели по трем блокам заданий в 1 группе выше, чем в 2.

Сравнивая результаты 1 и 2 группы, дети 1 группы лучше справились с заданием, чем их сверстники во 2 группе. Это свидетельствует о том, что у первоклассников с трудностями в овладении письмом наблюдаются затруднения со зрительно-моторной координацией.

По полученным результатам, достаточный уровень развития графо-моторных навыков имеют 16 учащихся 1 группы и 7 детей 2 группы, у них полностью сформирована координация движений: движения чёткие, уверенные, могут выполнять синхронно движения правой и левой рукой. Вполне сформированы мелкие движения кисти и пальцев рук. Отлично ориентируются на листе бумаги. Анализ психолого-педагогической литературы, представленный, а также результаты экспериментального исследования, показали, что первоклассники с трудностями в овладении письмом имеют особенности в формировании графомоторных навыков. При разработке содержания логопедической работы, мы опирались на работы и методические рекомендации М.М. Безруких, Т.П. Буцикиной, Я.И. Гостунской, С.П. Ефимовой, В.А. Илюхиной, О.Б. Иншаковой, Г.Г. Мисаренко, Е.А. Солнцева.

На логопедических занятиях можно использовать такие интересные приемы как «пальчиковые игры с палочками и цветными спичками», «пальчиковый театр», «пальчиковый алфавит».

Рассмотрим упражнения для развития зрительно-пространственной координации при копировании контуров предметов. Такие упражнения можно использовать в виде карточек на подгрупповых занятиях, а также на индивидуальных логопедических занятиях в тетрадях. Можно использовать такие упражнения как: «Продолжи ряд», «Закончи узор по клеточкам», «Реши пример и продолжи узор», «Перенеси контуры влево», «Дорисуй картинку и продолжи узор».

Рассмотрим упражнения для развития пространственно-графической ориентации. Основная цель этих упражнений – научиться ориентироваться в пространстве. Например, упражнение "Слева, справа, ниже, выше - нарисуй, как услышишь". Перед выполнением упражнения приготовьте лист бумаги, в середине которого нарисуйте круг.

1. Слева от него нарисуй треугольник, а справа от круга квадрат.
2. Справа от квадрата на некотором расстоянии нарисуй круг, но так, чтобы он был больше уже нарисованного.
3. Между большим кругом и квадратом нарисуй прямоугольник.
4. Слева от треугольника нарисуй маленький квадрат. Он должен быть меньше треугольника.
5. Выше большого квадрата нарисуй овал. Под треугольником нарисуй круг. Между маленьким квадратом и треугольником нарисуй линию. Справа от большого круга нарисуй флажок.

6. Правее флажка, на некотором расстоянии от него нарисуй треугольник, который меньше уже имеющегося.

7. Слева от маленького треугольника, но справа от флажка нарисуй снежинку.

Мы рекомендуем следующие упражнения, которые может использовать учитель на уроках русского языка или логопед в виде карточек «Дорисуй буквы», «Найди ошибки», «Добавь недостающую часть», «Путаница», «Выбери и подчерки».

Особенно большой популярностью пользуются графические диктанты, с его помощью определяются умение внимательно слушать, правильно воспроизводить заданное направление линии.

Рассмотрим следующие упражнения, направленные на развитие зрительно-моторной координации. В это направление входит работа с лабиринтами, такие задания можно использовать на индивидуальных логопедических занятиях. Мы предлагаем следующие упражнения, которые удобно выполнять как на индивидуальных, так и на подгрупповых логопедических занятиях «Обведи по точкам», «Обведи по контурам», «По точкам».

Обучение по формированию графомоторных навыков длительный и сложный процесс для первоклассников. В ходе многочисленных упражнений по отработке и закреплению навыка он совершенствуется и достигает автоматизма.

Для учителей по русскому языку или логопедов мы рекомендуем использовать эффективные приемы для запоминания графического образа буквы:

1. Письмо мокрой кисточкой на доске;
2. Письмо с трафаретами;
3. Письмо через кальку.

Немало важным является отработать навыки работы в тетради: письмо слева направо, соблюдение рабочей строки, полей. В тетрадях дети могут выполнять рисование бордюров из изученных линий и геометрических фигур, а также рисование изученных печатных букв, слогов и слов. Необходимо на первых занятиях обязательно демонстрировать образец начертания элемента, буквы с проговариванием на занятии. Лучше всего использовать тактический (ритмический) метод. Это начертание графических элементов под счет, в одинаковом для всех обучающихся темпе, ритме.

В результате целенаправленной коррекционной работы у детей формируются не только графические, но и общие умения и навыки, такие как соблюдение правильной позы при выполнении графических заданий, принятие и понимание условия заданий, выполнение их до конца, работа по подражанию, образцу, словесной инструкции, координация действий «глаз-рука».

Овладение графо-моторными навыками представляет собой сложный процесс, который предполагает сформированность целого ряда предпосылок, поэтому для формирования графо-моторных навыков у первоклассников необходима коррекционно-развивающая работа по следующим основным направлениям: развитие мелкой моторики, развитие графических навыков, а также развитие зрительно-моторной координации.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Головкова Татьяна Сергеевна, Зиновьева Валентина Николаевна

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы изучения особенностей формирования лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии.

Ключевые слова: дошкольник, дизартрия, лексический строй речи, словарь, словообразование.

Keywords: preschooler, dysarthria, lexical structure of speech, vocabulary, word formation.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) сегодня на первом месте стоит задача развития ребенка, которое позволит сделать более эффективным процесс обучения и воспитания. Установка на развитие - современная стратегия обучения родному языку детей дошкольного возраста. Одной из задач образовательной области «Речевое развитие» является обогащение активного словаря детей дошкольного возраста. Словарь - один из компонентов речевого развития ребенка. Овладение словарем является важным условием умственного развития.

Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Одновременно с этим происходит развитие операциональной стороны мышления, поскольку овладение лексическим значением происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения. Бедность словаря мешает полноценному общению, а, следовательно, и общему развитию ребенка. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития. Своевременное развитие словаря - один из важнейших факторов подготовки к школьному обучению [3, с. 4].

Являясь фундаментом мышления, регулятором поведения и выполняя социальную функцию, речь обеспечивает тонкую адаптацию человека к окружающей среде (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Соколов, и др.). В связи с этим нарушения речевой деятельности могут иметь далеко идущие негативные последствия для ребенка, выходящие за рамки психологического или социального дискомфорта.

В развитии речи одним из наиболее распространенных нарушений является стертая дизартрия: по данным Е.Ф. Архиповой, в группах для детей с общим недоразвитием речи до 50% детей, а в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием речи - до 35% детей имеют стертую дизартрию.

В исследованиях, посвященных проблеме речевых нарушений при стертой форме дизартрии, отмечается, что нарушение звукопроизношения и просодики являются стойкими и с трудом поддаются коррекции (Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова). Это отрицательным образом сказывается на развитии ребенка, на процессах его нервно-психического становления в дошкольном возрасте, а позднее может привести к школьной дезадаптации [4].

Так, в исследованиях многих авторов (Р.А. Белова-Давид, Г.В. Гуровец, С.И. Маевская, Р.И. Мартынова, Л.В. Мелехова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Соботович и другие), отмечается, что у детей со стертой формой дизартрии наряду с ведущим расстройством фонетической стороны речи часто наблюдается недоразвитие лексики: ограниченность словарного запаса, расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление многих общеупотребительных слов, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря, недостаточность выделения дифференциальных признаков значений слов.

Это говорит о нарушениях формирования большинства компонентов речевой функциональной системы, многих языковых процессов. Дети с дизартрией не могут спонтанно выйти на онтогенетический путь развития речи и моторных функций, свойственный нормально развивающимся детям, так как их развитие протекает на фоне нарушения деятельности центральной нервной системы. Речевое развитие детей данной категории протекает своеобразно, так как поздно начинают говорить. Поэтому дети имеют ограниченный речевой опыт.

Тем самым дошкольники с дизартрией испытывают затруднения при овладении программными требованиями детского сада и оказываются плохо подготовленными к школе. Поэтому необходимо вести целенаправленное обучение речи и речевому общению [2, с. 198].

У детей со стертой дизартрией наблюдаются значительные трудности в овладении словарем даже в условиях специального обучения. Поэтому они нуждаются в дополнительном стимулировании активного словаря. Однако опыт обучения и воспитания детей с данной речевой патологией показывает, что они обладают довольно большим потенциалом и в результате правильно организованного коррекционного воздействия могут достигнуть значительных успехов. Однако для организации эффективного коррекционного воздействия, направленного на обогащение и активизацию словаря детей со стертой формой дизартрии, необходимо проведение своевременной углубленной диагностики.

Учитывая значимость достаточного уровня развития лексики для формирования предпосылок успешного обучения в школе и для развития познавательной деятельности ребенка, а также не разработанность этого вопроса, следует считать проблему формирования лексики у дошкольников со стертой формой дизартрии актуальной.

Данная статья посвящена проблеме изучения особенностей формирования лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии.

В процессе теоретического анализа специальной и научно-методической литературы было выявлено, что дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, возникающее вследствие органического поражения центральной нервной системы. Основным отличительным признаком дизартрии от других нарушений произношения является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи.

Необходимо также отметить, что в старшем дошкольном возрасте самой распространенной формой дизартрии является именно ее стертая форма, при которой, прежде всего, нарушается связная монологическая речь ребенка [5].

Для изучения особенностей развития лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии было проведено исследование по методикам Е.Ф. Архиповой, В.С. Володиной, альбом О.Б. Иншаковой, Е.М. Косиновой, адаптированным под детей данной категории. В нем приняли участие 10-и человек: обучающиеся детского сада «Улыбка» и Психологического центра города Жиздры, Калужской области.

По итогам исследования все участники были разделены на контрольную и экспериментальную группы. В экспериментальной группе по количеству набранных баллов были выявлены следующие уровни развития лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста: средний уровень у 3-х детей (Яна Ф., Наталья Г., Иван Г.) - 60 %; уровень выше среднего у 2-х детей (Костя А., Владислав Ч.) - 40 %. В контрольной группе по количеству набранных баллов были выявлены следующие уровни развития лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста: средний уровень у 2-х детей (Алёна Л., Светлана Н.) - 40 %; уровень выше среднего у 3-х детей (Тимофей Б., Арсений С., Ярослав Т.) - 60 %.

В процессе констатирующего эксперимента было установлено, что у дошкольников со стертой формой дизартрии имеют место количественные и качественные особенности лексики по сравнению с детьми без речевой патологии: ограниченность объема словаря, особенно предикативного, а также большое количество замен и смешений слов по семантическому признаку, которое отмечаются у детей со стертой формой дизартрии.

Проведенное исследование вербальных ассоциаций позволило установить, что у дошкольников со стертой формой дизартрии процесс систематизации лексики и организации семантических полей осуществляется в более поздние сроки и имеет качественные особенности по сравнению с нормой.

Специфическими особенностями дошкольников со стертой формой дизартрии являются большая степень немотивированности ассоциаций, недостаточная структурная организация семантических полей, малый объем семантического поля, ограниченное количество смысловых связей слов.

Анализ выполнения заданий на подбор синонимов и антонимов выявил у детей со стертой формой дизартрии трудности актуализации слов, неумение выделить существенные семантические признаки в значении слов, а также затруднения при сравнении значений слов на основе единого семантического признака [1, с. 89].

При объяснении значения слов выявлено, что дети используют различные стратегии при объяснении значения различных частей речи (существительных, прилагательных, глаголов).

Анализ результатов констатирующего эксперимента обнаружил существенные трудности словообразования у старших дошкольников со стертой формой дизартрии. Отмечено значительно большее количество ненормативных словообразований и отказов, которые не характерны для детей с нормальным речевым развитием.

Следует отметить, что у старших дошкольников со стертой формой дизартрии еще не сформирована система продуктивных словообразовательных моделей, о чем свидетельствует наличие окказиональных словообразований производных слов с продуктивными аффиксами. Характерным для детей с речевой патологией является и наличие вариативных замен аффиксов, отличающихся по значению.

Несформированность системы словообразовательных моделей у детей со стертой формой дизартрии связана с комплексом факторов: недостаточной дифференцированностью значений аффиксов, несформированностью процессов систематизации словообразовательных моделей, неправильным выбором аффиксов и нарушением процесса комбинирования морфем.

Основываясь на современных представлениях о семантической структуре слова и ее развитии в онтогенезе, а также на данных констатирующего эксперимента, были разработаны методика и содержание формирующего эксперимента [6, с. 275].

В процессе формирующего эксперимента логопедическая работа велась с ЭГ и осуществлялась по следующим направлениям:

- 1) расширение объема словаря;
- 2) формирование структуры значения слова;
- 3) развитие лексической системности и семантических полей;
- 4) формирование парадигматических и синтагматических связей слов;
- 5) развитие словообразования;
- 6) уточнение грамматического значения слова.

Логопедическая работа по расширению объема словаря включала уточнение значения слов, имеющих в пассивном словаре, и актуализацию их в самостоятельной речи, овладение новыми словами, прежде всего, глаголами, прилагательными, а также существительными.

При формировании структуры значения слова проводилось уточнение денотативного, формирование сигнификативного (лексико-семантического) и контекстуального компонентов значения слова; особое внимание уделялось сигнификативному компоненту значения слова в связи с трудностями его формирования у дошкольников со стертой формой дизартрии.

В процессе проведения обучающего эксперимента проводилось уточнение многозначности существительных, уточнение контекстуального значения прилагательных и глаголов.

Развитие лексической системности проводилось во взаимодействии с развитием логических операций: сериации, классификации, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, умозаключения и предполагало овладение

парадигматическими связями слов. Организация семантических полей и лексической системности осуществлялась по различным признакам.

На начальном этапе работы проводилось объединение слов по тематическим признакам, осуществлялась дифференциация слов внутри семантического поля, выделение ядра, периферии, установление парадигматических связей слов на основе семантических признаков.

Формирование синтагматических связей слов включало работу над употреблением слов в словосочетании и предложении.

Овладение словосочетанием позволило не только расширить валентность многих слов, особенно глаголов, но и уточнить правила словоизменения в устной речи детей, закрепить синтагматические связи между словами, способствовало расширению и усложнению структуры предложения. Закрепление значения слова в различных словосочетаниях позволяло более успешно осуществлять выбор слова в процессе речи.

Одним из направлений логопедической работы являлось формирование процессов словообразования, которое служит одним из средств обогащения словаря.

Обучающиеся контрольной группы занимались с логопедом по традиционным методикам.

Проведенный контрольный срез показал, что специально подобранный комплекс лексических упражнений и дидактических игр, позволил обучающимся ЭГ получить более высокие результаты, как по сравнению с детьми КГ, так и с началом исследования.

Констатирующий срез проводился по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

Таким образом, данные показали, что участие воспитанников экспериментальной группы в формирующих мероприятиях позволило существенно улучшить уровень сформированности лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии: улучшилось понимание речи; увеличился пассивный и активный словарь существительных, прилагательных и глаголов; улучшения произошли в словообразовании и семантической структуре слова.

Список литературы

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст] / Е.Ф. Архипова. - М.: Астрель, 2008. - 254 с.
2. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] / Е.Ф. Архипова. - М.: Астрель, 2008. - 320 с.
3. Бойкова, С.В. Развитие лексики и грамматического строя у дошкольников [Текст] / А.И. Бойкова. - СПб.: КАРО, 2009. - 32 с.
4. Визель, Т.Г. Мозговая организация речевой функции и её нарушения [Текст]. // Логопед. - 2004. - №6. - С. 4-9.
5. Галкина, Е.А. Проблемы преемственности речевых нарушений у детей дошкольного и школьного возраста [Текст]. // Логопед. - 2014. - №7. - С. 52-54.
6. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. - СПб.: Детство-Пресс, 2008. - 472 с.

ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Третьяк Ирина Георгиевна

Северо-Восточный государственный университет, г. Магадан

Аннотация (Abstract). В статье проводится психолого-педагогический анализ категорий «тревожность», «школьная тревожность», раскрываются особенности проявления указанного явления у

школьников с ограниченными возможностями здоровья (на примере задержки психического развития), определяются пути преодоления школьной тревожности.

Ключевые слова (Keywords). Тревога, тревожность, школьная тревожность, личностное свойство, психическое свойство, феномен, дети с нарушением психического развития, задержка психического развития, школьный невроз, школьная фобия.

Введение (Introduction).

Рассматривая проблему современного образования стоит отметить, что в основном документе, регламентирующем жизнедеятельность гражданина Российской Федерации, а именно – в Конституции РФ, в Главе 2, статье 17 указывается, что «признаются и гарантируются права и свободы человека и гражданина согласно общепризнанным принципам и нормам международного права и в соответствии с Конституцией РФ; основные права и свободы человека неотчуждаемы и принадлежат каждому от рождения; осуществление прав и свобод человека и гражданина не должно нарушать права и свободы других лиц» [2]. Неотъемлемым правом закрепляется и право на образование – Глава 2, статья 43: «каждый имеет право на образование», а также «общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях» [2].

Среди этого массового числа субъектов права на образование есть лица с особым правовым статусом – лица с ограниченными возможностями здоровья. Особенности в правовом регулировании их положения в сфере образования вызваны необходимостью закрепить гарантии реализации права на образование.

В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети в ОВЗ) на образование в Федеральном Законе № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования [10].

В настоящее время в ситуации современного образования, при условии развития системы инклюзивного образования, массовой сети образовательных организаций специально типа для различных категорий детей с ОВЗ, приобретает широкий резонанс проблема неуспешности таких категорий школьников в школьном обучении. На наш взгляд, одной из таких проблем может быть такое явление, как школьная тревожность.

Целями данной работы будет являться рассмотрение научной категории «школьная тревожность» как психолого-педагогического феномена и указание возможных путей ее преодоления для школьников, имеющих в своем анамнезе задержку психического развития.

Основная часть.

В самом общем смысле, согласно «Краткому психологическому словарю» (1985), тревога определяется как эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. Конкретизация этого определения позволяет рассматривать тревогу как неблагоприятное по своей эмоциональной окраске состояние или внутреннее условие, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий (Ч. Д. Спилбергер, 1983). Состояние тревоги возникает тогда, когда индивид воспринимает определенный раздражитель или ситуацию как несущие в себе элементы потенциальной или актуальной угрозы, опасности, вреда.

А.В. Микляева, П.В. Румянцева в своих исследованиях опираются на представление о тревоге как эмоциональном состоянии, возникающем у человека в результате антиципации им опасности фрустрации значимых для него потребностей, прежде всего социальных. Источник тревоги при этом может оставаться неосознанным. Тревога, как и любое другое психическое переживание, непосредственно связана с ведущими

мотивами и потребностями личности и призвана регулировать поведение личности в потенциально опасной ситуации [3].

Соответственно, тревога – это последовательность когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций, актуализирующихся в результате воздействия на человека различных стрессоров, в качестве которых могут выступать как внешние раздражители (люди, ситуации), так и внутренние факторы (актуальное состояние, прошлый жизненный опыт, определяющий интерпретации событий и предвосхищение сценариев их развития и т. д.). Важными функциями тревоги является предупреждение человека о возможной опасности и побуждение к поиску и конкретизации этой опасности на основе активного исследования окружающей действительности [1].

По мнению исследователя В. М. Астапова с дезорганизующей тревогой человек может совладать несколькими путями: – преодоления состояния за счет надситуативной активности в (потенциально) опасной ситуации; – трансформации состояния в определенное поведение, которое может выражаться в уклонении, сопротивлении, ступоре; – вытеснения состояния тревоги с помощью психологических защит [1].

Термин «тревожность» используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние. Эта особенность напрямую не проявляется в поведении, но ее уровень можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у человека наблюдаются состояния тревоги. Личность с выраженной тревожностью склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе опасность и угрозу в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности (Ч. Д. Спилбергер, 1983; Ю. Л. Ханин, 1976).

Современный подход к феномену тревожности основывается на том, что последнюю не следует рассматривать как изначально негативную черту личности, так как тревожность представляет собой сигнал неадекватности структуры деятельности субъекта по отношению к ситуации. Для каждого человека характерен свой оптимальный уровень тревожности. Он определяется как полезная тревожность и является необходимым условием развития личности.

А. М. Прихожан описывает два типа тревожности (1977):

1. Беспредметная тревожность, которая обусловлена особенностями нервной системы, то есть нейрофизиологическими свойствами организма. Данный тип тревожности является врожденным.

2. Тревожность, как склонность к ожиданию неблагоприятного исхода в различных видах деятельности и общения. Данный тип тревожности связан с особенностями формирования личности в течение жизни [6].

В других своих исследованиях А. М. Прихожан (2001) отмечает, что существуют различные формы тревожности, то есть особые способы ее переживания, осознания, вербализации и преодоления. Она выделяет следующие варианты переживания и преодоления тревожности [7].

Открытая тревожность – сознательно переживаемая и проявляющаяся в деятельности в виде состояния тревоги. Она может существовать в различных формах:

1. Острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность, чаще всего дезорганизующая деятельность человека.

2. Регулируемая и компенсируемая тревожность, которая может использоваться человеком в качестве стимула для выполнения соответствующей деятельности, что, впрочем, возможно преимущественно в стабильных, привычных ситуациях.

3. Культивируемая тревожность, связанная с поиском «вторичных выгод» от собственной тревожности, что требует определенной личностной зрелости. Эта форма тревожности появляется только в подростковом возрасте.

Скрытая тревожность – в разной степени неосознаваемая, проявляющаяся либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже отрицании его, либо косвенным путем через специфические формы поведения (теребление волос, расхаживание из стороны в сторону, постукивание пальцами по столу и т. д.): неадекватное спокойствие (реакции по принципу «У меня все в порядке!», связанные с компенсаторно-защитной попыткой поддержать самооценку, низкая самооценка в сознание не допускается); уход от ситуации.

Таким образом, можно сделать вывод, что состояние тревоги или тревожность как психическое свойство находятся в конфронтации с базовыми личностными потребностями: потребностью в эмоциональном благополучии, чувстве уверенности, безопасности.

Тревожность как личностное свойство имеет собственную побудительную силу. Возникновение и закрепление тревожности во многом обусловлено неудовлетворением актуальных потребностей человека, которые приобретают гипертрофированный характер. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга» [5].

Таким образом, тревожность представляет собой фактор, опосредующий поведение человека либо в конкретных, либо в широком диапазоне ситуаций. По мнению А. М. Прихожан проявление тревожности в поведении проследить довольно сложно. Это связано с тем, что тревожность часто маскируется под поведенческие проявления других проблем, таких как агрессивность, зависимость и склонность к подчинению, лживость, лень как результат «выученной беспомощности», ложная гиперактивность, уход в болезнь и т. д. [7].

Тревожность как психическое свойство имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее содержании, источниках, формах проявления и компенсации. Для каждого возраста существуют определенные области действительности, которые вызывают повышенную тревогу у большинства детей, вне зависимости от реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» детерминированы возрастными задачами развития [5].

На каждом этапе школьного детства существуют свои специфические причины тревожности, связанные с онтогенетическими закономерностями психического развития. Состояние тревожности испытывают как мальчики, так и девочки, но специалисты считают, что в дошкольном возрасте более тревожными являются мальчики, к 9-11 годам соотношение становится равномерным, а после 12 лет происходит резкое повышение тревожности у девочек. При этом тревога девочек по своему содержанию отличается от тревоги мальчиков: девочек больше волнуют взаимоотношения с другими людьми, мальчиков – насилие во всех его аспектах (А. И. Захаров, 1997; Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, 1988; Л. В. Макшанцева, 1998).

Понятие «тревожность», заимствованное из психиатрии, прочно обосновалось в различных отраслях психологии. Педагогическая психология анализирует причины возникновения и формы школьной тревожности, связанной с переживанием школьного неблагополучия. Изучению школьной тревожности личности посвящено большое количество работ, как в отечественной, так и зарубежной психологии. Особый вклад в разработку данной проблемы внесли такие ученые как Г. Г. Аракелов, Л. С. Выготский, Ю. А. Зайцев, С. О. Кьеркегор, Дж. Локк, А. Р. Мэй, А. М. Прихожан, Б. Спиноза, З. Фрейд. В литературе встречаются разные обозначения устойчивого переживания школьного неблагополучия: «школьный невроз», «школьная фобия», «дидактогенный невроз», «дидактогения». Вместе с тем, между этими понятиями можно провести определенные различия.

Термин «школьный невроз» употребляется в основном в тех случаях, когда боязнь школы, тревога существуют на неосознанном уровне, проявляясь в виде связанных с серьезным внутриличностным

конфликтом соматических симптомов (рвоты, головной боли, повышения температуры и т. п.) перед посещением школы (М. Раттер, 2000).

Понятие «школьная фобия» используется для обозначения различных форм страха, вызываемого посещением школы. В значительной части случаев речь идет именно о непреодолимом страхе, неврозе в собственном смысле слова.

Термины «дидактогения», «дидактогенные неврозы» используются для того, чтобы указать, что тревога, страх ребенка вызваны непосредственно системой обучения (или более узко – отношением к ребенку педагога, поведением учителя).

Школьная тревожность – это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия.

Л. А. Хотина [11] под школьной тревожностью подразумевает одну из классических проблем, с которыми встречается школьный психолог и педагог. Повышенное внимание эта проблема притягивает из-за того, что является ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребенка, неблагоприятно оказывая влияние на все сферы его жизни и деятельности: не только на учебу, но и на общение, а также и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия.

А. В. Микляева, П. В. Румянцева [3] определяют школьную тревожность как специфический вид тревожности, проявляющиеся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющиеся в этом взаимодействии. При этом повышенная школьная тревожность, оказывающая дезорганизующее влияние на учебную деятельность ребенка, может быть вызвана как сугубо ситуационными факторами, так и подкрепляться индивидуальными особенностями ребенка (темпераментом, характером, системой взаимоотношений со значимыми другими вне школы).

С. С. Степанов [8] определяет школьную тревожность как переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи.

Изучая различные категории школьной тревожности, мы решили остановиться на понятии, которое определяет отечественный психолог Р. С. Немов [4], как непрерывную или ситуативно проявляемую характеристику индивида оказываться в состоянии повышенного беспокойства, постигать страх и тревогу в особенных социальных ситуациях.

Школьная тревожность выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

Итак, определив категорию «школьная тревожность», выделим причины ее возникновения:

- 1) современная система организации учебного процесса, структура учебного года;
- 2) повышенный уровень сложности учебных программ, не соответствующих уровню развития детей, трудность ее усвоения для обучающихся;
- 3) учебные перегрузки и активный уровень учебных занятий;
- 4) загруженность ребенка школьными делами в течение учебной недели, а также множеством посещаемых им секций, кружков, клубов, дополнительных занятий и пр.;
- 5) человеческие факторы, связанные с характеристиками системы «ученик – учитель – администрация – родители»;
- 6) недостаточный уровень развития высших психических функций учащихся; наличие нарушений в развитии школьников;

- 7) педагогическая запущенность обучаемых;
- 8) низкая успеваемость школьников, боязнь получения низкой отметки за учебную деятельность и оценки со стороны учителя, родителей; неопределенность представлений о будущей деятельности и профессии;
- 9) смена образовательной организации и школьного коллектива;
- 10) неадекватные ожидания со стороны родителей, ориентированность на достижение ребенком более высоких учебных результатов сверх его возможностей;
- 11) неблагоприятные отношения обучаемых с педагогами по поводу учебной и внеучебной деятельности; завышенные требования, предъявляемые педагогами к ним;
- 12) недостаточная профессиональная компетентность учителя, не владеющего навыками подачи материала или педагогического общения и т. д.;
- 13) психологическим синдромом хронической неуспешности, который, как правило, складывается в младшем школьном возрасте (основная особенность психологического профиля такого ребенка – высокая тревожность, вызванная несоответствиями между ожиданиями взрослых и достижениями ребенка) и пр.

Несмотря на то, что развитие детей с задержкой психического развития идет по тем же законам, что и нормально развивающихся, существуют психофизические различия этих групп детей. Рассмотрим специфику проявления школьной тревожности у школьников с задержкой психического развития.

Задержка психического развития – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Термин «задержка психического развития» предложен Г. Е. Сухаревой, которая определяла задержку психического развития, как нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста [9].

К специфическим особенностям проявления школьной тревожности у школьников с задержкой психического развития можно отнести: дефекты развития и влияние условий школьной и семейной среды, особенно в системе инклюзивного образования (совместно с нормально развивающимися сверстниками и в классах коррекционно-развивающего обучения способствует усугублению дефекта психического развития на основе формирующейся личностной тревожности); специфика формирования личности (нестабильность эмоционально-волевой сферы), а также негативные влияния социальных факторов, складывающихся на фоне низких учебных возможностей, часто нежелание ходить в школу; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях; психофизиологические особенности возраста, проблемы личностной нестабильности, напряжение, беспокойство, ночные страхи, связанные со школьной жизнью, что может вызывать нарушение внимания, снижение работоспособности, повышенную утомляемость и быструю истощаемость; отказ отвечать на уроке или ответы тихим, приглушенным голосом; ухудшение соматического здоровья; раздражительность и агрессивные проявления (вербальная и невербальная агрессия); резкое снижение эффективности учебной деятельности в ситуации контроля знаний; проявление негативизма и демонстративных реакций (прежде всего, в адрес учителей, как попытка произвести впечатление на одноклассников); «уход» в аддиктивное поведение; избегание вопросов, связанных с собственным будущим, или проявление показного равнодушия и т.д.

Результаты (Results).

Пути преодоления школьной тревожности у детей с задержкой психического развития в первую очередь зависят от субъектов, участвующих в полноценном процессе обучения, т. е. в большей степени от их родителей

и педагогов, которые должны быть полностью заинтересованы в успешности этой работы с учетом имеющегося нарушения в развитии. Укажем пути преодоления школьной тревожности, используемые в работе с учащимися с задержкой психического развития педагогами в профессионально-педагогической деятельности:

1. Постоянно поддерживать уверенность ученика в собственных силах, обеспечивать субъективное переживание успеха, достигнутого при затрачивании определённых усилий. Трудность заданий должна возрастать постепенно, пропорционально возможностям ребёнка.
2. Педагог не должен требовать немедленного включения ученика в работу. В связи с тем, что школьники с задержкой психического развития имеют трудности переключения с предыдущей деятельности, в начале урока обязательно вводится организационный момент.
3. Исключается ситуация неожиданного вопроса и быстрого ответа. Ученику обязательно дается некоторое время для обдумывания.
4. Большой и сложный материал разделяется педагогом на отдельные части и дается постепенно.
5. Не требует от ученика изменения неудачного ответа, а обращается к нему через некоторое время с просьбой дать правильный ответ.
6. В момент выполнения задания педагог не отвлекает учащегося на какие-либо дополнения, уточнения, инструкции.
7. Старается облегчить учебную деятельность использованием на уроке зрительных опор (картин, схем, таблиц), при этом, не загружая восприятие ученика.
8. На уроке педагог активизирует работу всех анализаторов (двигательного, зрительного, слухового, кинестетического): ученики должны слушать, смотреть, проговаривать и так далее.
9. Тактично, с использованием игровых приемов развивает самоконтроль учеников, создает возможность обучающимся самостоятельно находить ошибки у себя и у товарищей.
10. При выполнении учеником многоуровневых заданий важна тщательность и правильность выполнения самых простых заданий, а не быстрота и количество сделанного.
11. Включает в урок динамические паузы, дает ученикам кратковременную возможность для отдыха, тем самым предупреждая их переутомление.
12. В своей работе педагог старается активизировать не столько механическую, сколько смысловую память ученика.
13. Для концентрации рассеянного внимания педагог делает паузы перед заданиями, меняет интонацию, использует приемы неожиданности.
14. Создает на занятиях ситуации успеха, игровые моменты, а также максимально спокойную обстановку, поддерживает атмосферу доброжелательности.
16. Подача учебного материала происходит спокойным, медленным, ровным темпом, при этом основные моменты многократно повторяются педагогом.
17. Все приемы и методы, которые используются педагогом, должны соответствовать возможностям и возрастным особенностям обучающихся с задержкой психического развития.
18. Осуществляет индивидуальный подход к каждому ученику как на уроках общеобразовательного цикла, так и во время специальных занятий.
19. Постоянно уделяет внимание коррекции всех видов деятельности детей как на уроках, так и во внеурочное время.
20. Создает доверительные отношения между учениками и взрослыми.

21. Ученики привлекаются педагогом к посильному производительному труду и активной общественно-полезной деятельности, что является основой формирования ученического коллектива.

Заключение (Conclusion).

Итак, мы установили, что учащиеся с задержкой психического развития, имеют отличительные особенности в проявлении школьной тревожности, выделив их в нашей статье. Мы определили, что деятельность учителей, работающих с такими категориями школьников, должна отличаться соответствующими особенностями с целью преодоления школьной тревожности для обучающихся с задержкой психического развития. Конечно, это не исчерпывающий комплекс рекомендаций, которых необходимо придерживаться педагогам, работающим с обучающимися с задержкой психического развития.

Литература (References).

1. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В. М. Астапов // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 111-117.
2. Конституция Российской Федерации // URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/10103000/paragraph/104:0> (дата обращения 04.10.2021).
3. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2004. – 248 с.
4. Немов Р. С. Общие основы психологии [Текст] учебник./ Р. С. Немов. – М. : Изд-во: Владос, 2010. – 687 с.
5. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. –Том 3. – № 2. – С. 11.
6. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.
7. Прихожан, А. М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности / А. М. Прихожан; под ред. В. М. Астапова // Тревога и тревожность. – СПб., 2001. – С. 143-156.
8. Степанов, С. С. Беспокойство, его причины и следствия / С. С. Степанов // Школьный психолог. – 2004. – № 8 : [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200400802> (дата обращения: 03.10.2021).
9. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста : Избр. главы / Г. Е. Сухарева . – М. : Медицина, 1974. – 320 с.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 04.10.2021).
11. Хотина, Л. А. Психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности младших подростков / Л. А. Хотина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 146-150.

СЕКЦИЯ №4.

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

КАЧЕСТВО И КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА, УЧИТЕЛЬ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Соколова Л.Н.¹, Ширяева Е.М.²

1. МОУСОШ № 14 «Зелёный шум» г. Волжский,

2. МОУ СШ № 35 им. В. П. Дубины г. Волжский

Образ учителя у современного ученика формируется сегодня. Сегодняшние школьники - это будущие родители, которые будут формировать представление об учителе у следующего поколения.

Педагоги, психологи неоднократно обращаются к проблеме учителя, давая этому понятию иные названия, например, «компетенции», «профессиональные качества» учителя. Этот вопрос остается актуальным, так как, естественно, с течением времени изменяется государство и общество, а значит, меняются требования, предъявляемые государством и обществом к учителю.

Остается открытым вопрос.

Какие же качества учителя (или «компетенции») должны быть константными, т.е. не зависящими от времени. А какие качества должны быть «подвижны», т.е. необходимыми учителю-педагогу в связи с требованием «нового» времени.

Портрет современного учителя заключается прежде всего, что он должен любить детей, всяких: шумных и тихих, послушных и капризных, чистеньких, ухоженных и неряшливых, хорошеньких и не очень. На том простом основании, что они - дети. Учитель не должен быть несправедливым, недобрый, жестоким человеком, ведь больше всего ребёнка ранит несправедливость.

Учитель - это призвание, учительство - это служение, а не работа.

Учитель - профессионал не ходит на работу, не отбывает учебные часы, а совместно с детьми проживает, переживает все, что происходит каждый день, соединяя воедино и кропотливое невидимое творчество по подготовке к урокам, и внеклассную работу по предмету, и всю многообразную деятельность в сотрудничестве с учащимися. При этом он проявляет стремление работать творчески. Творческая деятельность учителя, предполагающая развитие ребенка, строится на опережении, на постоянном творческом искании во всех видах взаимодействия с учащимися.

Настоящему учителю интересен процесс. Он не озабочен промежуточными результатами. Ему интересны изменения ребенка, и учитель удивляется и радуется этим изменениям. Ребенок доверяет тому, что он действительно интересен учителю.

Что ещё должен знать и уметь хороший учитель? Конечно, он обязательно должен знать детскую психологию, понимать душу ребёнка. Если учитель равнодушен к внутреннему миру ребёнка, к его переживаниям, ему не место в школе, даже если он прекрасно знает свой предмет.

Кроме того, всякий учитель должен следовать основным постулатом педагогики. Вот, например, один из них: «Никогда не говори плохо ребёнку о его родителях, даже если они этого заслуживают».

Хороший учитель должен быть образцом воспитанности и культуры поведения; грубость крики, оскорбления в школе недопустимы.

Помимо преподавания своего предмета, педагог должен формировать взгляды, социальное мировоззрение, отношение детей к жизни, что подтверждает тенденцию, установленную в ряде исследований, усиления ожиданий от учителя выполнения его воспитательных функций.

Ведущими факторами привлекательности профессии являются «возможность творческой самореализации» и «возможность учить и воспитывать детей».

Инновационная деятельность педагога в современном образовании – важнейшая составляющая образовательного процесса .

Инновационный потенциал личности связывают со следующими основными параметрами:

- творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное - проектировать и моделировать их в практических формах;
- открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости мышления;
- культурно-эстетическая развитость и образованность;
- готовность совершенствовать свою деятельность, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов;
- развитое инновационное сознание .

Под готовностью педагога к инновационной деятельности принято понимать сформированность необходимых для этой деятельности *личностных и специальных* качеств (знание новых технологий, овладение новыми методами обучения, умение разрабатывать проекты, умение анализировать и выявлять причины недостатков).

Инновационная деятельность преподавателей имеет свою специфику. Она предполагает наличие определенной степени свободы действий у соответствующих субъектов. В силу специфики новаторской, поисковой работы она осуществляется очень часто на ощупь, за пределами существующего опыта и лишь частично может регулироваться и контролироваться действующими институтами. Поэтому общество вынуждено доверять исследователю, новатору, полагая, что в процессе свободного поиска истины, новых решений и способов реализации стоящих перед обществом задач он не предпримет действий, способных в дальнейшем нанести ущерб интересам общества. Следовательно, свобода творчества должна сопрягаться с высочайшей личной ответственностью субъекта инновационного поиска.

Необходимым условием успешной реализации инновационной деятельности педагога являются умения принимать инновационное решение, идти на определенный риск, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, снимать инновационные барьеры.

Вхождением образовательных учреждений в рыночные отношения, которые формируют реальную ситуацию их конкурентоспособности.

Если говорить более просто и однозначно, то главной причиной, заставляющей обращаться к инновационной деятельности, является острая конкуренция, с которой приходится сталкиваться практически каждому коллективу, оказывающему услуги в сфере образования. Сегодня коллективы ОУ обязаны самостоятельно заботиться о сохранении конкурентоспособности, отслеживать и прогнозировать ситуацию на образовательном рынке, линию поведения основных и потенциальных конкурентов, появление новых научных и технологических достижений и др. и, соответственно, быть чуть впереди.

Таким образом следует, что одной из самых актуальных проблем современного образования является воспитание «социальной конкурентоспособности». Это понятие включает в себя профессиональную устойчивость, способность к повышению квалификации, социальную мобильность личности, заключающуюся в ее обучаемости, восприимчивости к инновациям, способности к перемене профессиональной среды деятельности, готовности перехода в более престижную область труда, повышению социального статуса и уровня образования

Литература:

1. Кукушкин В. Педагогические технологии. Электронная библиотека.
2. А.В. Пилипенко Коррекционная педагогика с основами специальной психологии. Библиотека Гумер
3. Соколова Л.Н. Портрет успешного педагога. 1 сентября.

ВЫБОР СЕКЦИИ ЕДИНОБОРСТВ В ВУЗЕ СТУДЕНТАМИ ПЕРВОГО КУРСА CHOICE OF A MARTIAL ARTS SECTION AT A UNIVERSITY BY FIRST-YEAR STUDENTS

Романов Александр Павлович¹, Научный руководитель: Малинин А.Н.²

1. студент, 2. ст. преподаватель, тренер по боксу

РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева

Аннотация.

В данной статье рассматривается проблема выбора секции единоборств для дополнительного физического развития или, в некоторых случаях, совершенствование спортивных умений и повышения их до полупрофессионального/профессионального уровня студентами первого курса высших учебных заведений. В статье будет исследоваться как организационные, так и психологические аспекты данной темы.

Annotation.

This article discusses the problem of choosing a martial arts section for additional physical development on the development of sports skills and their improvement to a professional level by first-year students of higher educational institutions. The article will explore both the organizational and psychological aspects of this topic.

Ключевые слова: единоборства, ВУЗ, спортивные качества, навыки.

Key words: single combats, university, sports qualities, skills.

Введение.

Для целостного формирования человека необходимо разностороннее развитие, включающее в себя все проявления человеческой жизни: духовное, социальное, финансовое, основные и обязательные знания о мире, и, конечно же, физическое. С самого детства ответственные родители заботятся о здоровье собственного ребёнка, прививают здоровые ценности и привычки. В школьные годы ребенок может выбрать себе секцию, где будет закаляться тело и дух. С годами тренировок у юных физкультурников (а говорить стоит честно, спортсменами станут единицы) воспитывается спортивная воля, умение найти ошибку и исправить её, ведь, на мой взгляд, правда в том, что человек учится исправлять и совершенствовать именно на простых физических действиях, на маленьких и простых деталях.

Некоторые родители отправляют своих детей в различные секции единоборств, чтобы они: «Могли за себя постоять и слабого защитить». Иногда это случается после драк и принижений со стороны «задир». Далее этот ребёнок ходит в секцию, где, в идеале, учится «защищать», на деле развивает своё тело на тренировках, в редких случаях «нападать», и совсем в немногих ему это становится также важно, как дышать. Кто-то отходит в секцию год, кто-то всё время, что он будет школьником, кто-то так и не пойдёт, условившись с родителями или товарищами (формирование со стороны окружения) что надо бы. Время проходит, младшеклассник становится подростком, а потом и вовсе частью социальной группы «молодёжь». Этот человек поступает в ВУЗ, где перед ним уже ставятся трудные задачи: овладеть профессией, добиться положительного взгляда на своё собственное будущее, быть конкурентоспособным, да наконец быть физически развитым и уверенным в своих силах, - это всё, конечно же, в лучшем случае, при определённой доле ответственности. Справиться со всем этим может помочь физическая деятельность. Чем плох вариант с какой-нибудь секцией единоборств? Да к тому же: «В

шестом классе полгода походил». Так ещё помимо укрепления тела и приобретения навыков можно будет развить характер, войти в ритм, то есть стать более дисциплинированным[1]. А для тех, кто долго и упорно занимался, имеет какое-либо звание, титул – это становится важно с точки зрения дальнейшего накопления опыта в спарринге.

Цель исследования.

Целью исследования обозначен следующий круг вопросов:

- 1) Направленности единоборств, краткий обзор;
- 2) Выбор секции студентами, не отличившимися в единоборствах в школьные годы или не имеющих опыта вовсе;
- 3) Выбор секции студентами, отличившимися в единоборствах ранее; перепрофилирование;
- 4) Анкетирование и выявленные результаты

Методы исследования.

В основе исследования использованы следующие методы:

- 1) Синтез. Соединение различных факторов в одну категорию для целостного рассмотрения её сторон;
- 2) Анализ. Выделение и изучение отдельных частей;
- 3) Анкетирование. Эмпирическое исследование.

Основная часть статьи.

1. *Единоборства* (как отдельный пласт современного спорта) – бой двух противников в рамках того боевого искусства, по правилам которого они вышли в спарринг. Выделяют три основных типа единоборств: 1) Ударные единоборства. Это те единоборства, в которых главными спортивными качествами выступают точность удара, реакция, координация. Пример: бокс. 2) Борцовские единоборства. Единоборства, в основу которых заложена защита. Главные спортивные качества для борцов это – равновесие, выносливость, мощная физическая сила. Пример: греко-римская борьба. 3) Смешанные единоборства. Затрагивают все физические качества человека. Пример: ММА.

2. В приоритете у тренеров различных секции ВУЗов ребята, являющиеся победителями и призёрами соревнований в школьные годы, но двери зала-единоборств открыты и для остальных. Так, студенты-первокурсники, ранее прошедшие какие-либо клубы или секции могут возобновить свои занятия, как говорится «для себя». Да, эти ребята могут принять участие даже в соревнованиях, но о спорте высшего достижения речь здесь вряд ли пойдет. Мотивом для занятия здесь служит желание психически разгрузиться и приобрести атлетический склад тела. В эту категорию входят и студенты, в прежние свои годы попробовавшие свои силы в разных секциях единоборств, но так и не добившиеся значительных результатов. С одной лишь только разницей – им можно порекомендовать посетить секцию смешанных единоборств, где им проще будет вспомнить все умения и нюансы ведения боя в разных стилях.

Что касается студентов, ранее не занимавшихся единоборствами, то тут дела обстоят намного сложнее, так как для них требуется особое построение тренировочного времени, требующего разделения внимания тренера на них и их более опытных коллег. С другой стороны, этим студентам и не нужно особо тщательного и детализированного тренировочного процесса, так как мотивом их прихода в зал единоборств выступает желание освоить базовые приёмы, поставить простую, но верную технику, стать более развитыми в той области физических качеств, исходя из того типа единоборств, что они выбрали. Поэтому можно ограничиться всем базовым в плоскости освоения того или иного бойцовского искусства.

Для этой общности первокурсников скорее подойдет ударный тип единоборств. Привести себя в планируемую физическую форму, почувствовать уверенность, поставить удар, наладить режим – это то, что может дать им этот тип физической деятельности, так как борцовские единоборства требуют большей отдачи и долгой подготовки.

Также стоит отметить, что при определённых обстоятельствах, позволяющих тренеру, работающему преподавателем физической культуры в ВУЗе, замещать тренировочный процесс новичков и менее сильных в конкретном виде единоборства студентов на обычных занятиях ОФП. Это позволяет выполнить две цели сразу: 1) проявить внимание к энтузиастам, желающим овладеть некоторыми навыками; 2) не рассеивать внимание тренера во время тренировочного процесса, когда нужнее всего найти слабые места бойца, претендующего на призовые места.

3. Логично, что человек, занимавшийся с детства, например, боксом, будет продолжать совершенствоваться и во время своей учёбы в ВУЗе именно в этом виде спорта. Действительно, человек, с ранних лет ставящий упор на одни физические качества, будет не так развит в других качествах, так, к примеру, каратист, оттачивающий свои удары долгие годы, едва ли сможет быстро переквалифицироваться в самбиста (спортивное самбо), который делает броски, удушающие и болевые приёмы. В этом плане каратисту самбиста не понять.

Однако бывают случаи, когда студент намеренно желает изменить свой бойцовский «профиль». Чаще всего в таких случаях человек идёт на секции по смешанным единоборствам: боевое самбо, армейский рукопашный бой, ушу (гунг-фу), ММА. В этих видах единоборств каждый пришедший уже обладает конкретной базой навыков: одни до этого занимались ударными единоборствами, другие борцовскими. Именно поэтому стили бойцов в смешанных единоборствах так сильно разнятся. И, кстати сказать, возвращаясь к энтузиастам, пришедшим «научиться за себя постоять», смешанные единоборства подходят и им, так они эффективны для самообороны, но начинать с абсолютного нуля всегда тяжело.

Далее, ведя разговор о специфике перепрофилирования из одного боевого искусства в другое, нельзя не сказать о важнейшей задаче тренера – дать спортсмену нужную физическую нагрузку, выстроить план постепенного перехода организма к необычным для него нагрузкам. Так, например, человеку, занимавшемуся тайским боксом (мау-тай) для перехода в ММА необходим набор мышечной массы, что позволяет сделать скоординированная силовая тренировка[2]. Также этому человеку нужно научиться борцовским приёмам, таким как перевод рывком за руку, бросок накатом, бросок через спину захватом руки под плечо и т.д.[3] То же самое касается и диаметрально противоположенной ситуации, когда человеку, владеющему борцовскими навыками, приходится обучаться ударам из серии лоу-кик, эмпи и т.д.

Резюмируя, стоит повторить некоторые основные моменты, а именно:

1) Для желающих приобщиться к единоборствам впервые или после долгого перерыва подойдет ударный тип единоборств, а также, при особых стараниях, смешанный тип.

2) Для студентов, имеющих опыт, а даже может быть и заслуги, в конкретном виде спорта, объективно говоря, имеет смысл продолжать наращивать мастерство в своём ремесле. Но если хочется сменить профиль, то лучше подойдут смешанные единоборства, дающие раскрыться спортсмену со всех сторон, как отточенных годами тренировок, так и новых.

Результаты анкетирования.

Опрос проводился среди 100 студентов первого курса в сентябре, то есть среди новоприбывших. В опросе участвовало 50 юношей и 50 девушек. Перечень вопросов и диаграмму, отображающую распределение относительно итогового выбора анкетиртуемых, можно посмотреть в приложении.

Исследование показало, что только половина опрошиваемых собирается посещать секции. Десять процентов от этой половины не определились с выбором направления. Ещё десять выбрали секции по командным видам спорта (волейбол, гандбол и т.п.). Шесть процентов выбрали секции по развитию индивидуальных качеств и умений (лыжи, легкая атлетика). Остальные выбрали единоборства, и, что самое интересное, почти все выбрали бокс.

Из этого можно сделать интересный вывод – бокс – это универсальный вид спорта, который олицетворяет для большинства единоборства. Скорее всего, это связано со знаменитыми бойцами, техниками ведения боя, и, в принципе, со здоровым, мощным телом, которое приходит на ум при произношении кем-то слова «боксёр».

Эта статья актуальна даже тем, что формирование в себе «бойцовского» склада характера в современном мире решает кучу проблем в диапазоне от социального взаимодействия до собственного здоровья[4].

Приложение.

Перечень вопросов.

1. Занимались ли вы в школьные годы спортом?
2. Занимались ли вы единоборствами?
3. Собираетесь ли вы заниматься спортом во время обучения в ВУЗе?
4. Собираетесь ли вы заниматься единоборствами?
5. Есть ли у вас спортивные достижения?
6. Какие единоборства вас больше всего привлекают?

Диаграмма.



Рис 1. Распределение относительно выбора направления секции

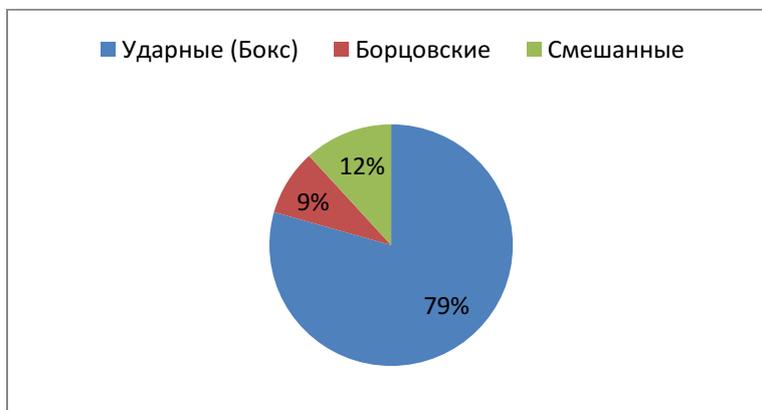


Рис 2. Распределение относительно выбора секции единоборств

.Заключение.

Студенческие годы – такая же важная пора жизни человека, как и любая другая пора. Но студент-первокурсник – это впервые по-настоящему взрослый человек, делающий выбор, в том числе и по поиску деятельности во внеучебное время[4]. Да, многое закладывается с детства, и если с юных лет человек был предан конкретному виду спорта, то и выберет он именно его. Если же человек всё-таки хочет что-то изменить в своей спортивной деятельности, то ему, пожалуй, стоит обратиться к смешанным единоборствам, где пригодятся ранее полученные умения. Также этот тип единоборств носит прикладной характер, что может быть полезно.

Для студентов, захотевших заняться впервые, скорее подойдёт ударный тип единоборств, а также некоторые элементы из смешанных единоборств.

Главным же, на мой взгляд, в выборе секции единоборств для студента, недавно поступившего в ВУЗ, является отчётливое понимание того, что это делается им в первую очередь для личного совершенствования, и силы свои лучше пускать во благо, в мирное созидание своего морального, эстетического и физического богатства.

Список литературы.

1. Ли Цзянь Вэнь, Ван Да Ань «Боевые искусства как способ социализации в современном мире», 2009.
2. <https://coderlessons.com/tutorials/sportivnyi/smehannye-boevye-iskusstva/smehannye-boevye-iskusstva-kratkoe-rukovodstvo>
3. <https://sites.google.com/site/polozkow/priemy>
4. Малинин А.Н. «ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ БОКСА», 2018.
5. Г. И. Мокеев, К.В. Шестаков, Е.Г. Мокеева, Н.В. Тютюкова «О роли физической культуры и спорта в современной жизни молодёжи», 2017.

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Заботкина А.В.

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области
«Электростальский колледж», г.о. Электросталь

В Российской Федерации разработана базовая модель «Портрета Гражданина России 2035 года». Портрет выпускника СПО конкретизирован к уровню среднего профессионального образования и включает комплекс планируемых личностных результатов. Одним из аспектов базовой модели является правовая социализация личности.

Актуальность темы «Правовая социализация личности в системе среднего профессионального образования» обусловлена вызовами современного мира, особенностями процессов развития экономики, политики, социальной и духовной сфер общества. Формирование гражданского общества, становление правового государства в нашей стране устанавливают новые взаимоотношения между личностью и обществом, личностью и государством.

Молодежи как социальной группе характерен яркий, эмоциональный образ жизни, участие в деятельности волонтерских движений, общественных организаций. Однако некоторым молодым людям свойственна вспыльчивость, и они вынуждены вступать в отношения с правовой системой общества.

Законопослушные иностранные граждане, осуществляющие трудовую деятельность на территории России, и члены их семей имеют свободный доступ к общественной жизни и образовательной среде. Высокий уровень миграции вызвал проблему социализации личности в российское общество и национальную правовую систему. С каждым годом в Электростальском колледже увеличивается количество иностранных студентов очной и заочной форм обучения.

Правовая социализация – это процесс усвоения личностью системы правовых знаний, норм, овладения правомерными способами поведения для успешной адаптации к социально-правовой жизни государства.

Время обучения в колледже наиболее благоприятно для правовой социализации личности. Именно в этом возрасте студенты могут осознанно воспринимать информацию о свободах, правах, обязанностях, моделях правового поведения.

В ГБПОУ Московской области «Электростальский колледж» направленный процесс правовой социализации молодежи имеет определенные ступени, включающие правовое образование, нравственно-правовое воспитание, самовоспитание личности, формирование правового сознания, правовой культуры и модели правового поведения.

На уроках и практических занятиях правовое обучение осуществляется с учетом предметных, метапредметных и личностных результатов. Приоритетное внимание уделяю следующим формам.

Лекции-беседы являются формой изложения сложных правовых тем, для активизации интереса предлагаю студентам проанализировать фактический юридический материал, высказать мнения, суждения, провести сравнения, сделать умозаключения. Использую элементы проблемного обучения.

На уроках «Обществознания», «Права», «Правового обеспечения профессиональной деятельности», «Правовых основ профессиональной деятельности» осуществляю систематическую работу по осознанному освоению обучающимися правовых терминов, понятий их правильному употреблению, формированию категориального аппарата.

В Конституции РФ во главе 2 при раскрытии содержания прав и свобод используются слова неопределенно-личностного значения такие как «каждый имеет право...», «никто не вправе ...», «всякий» и другие. Законодатель в нормативных актах использует большое количество слов-антонимов («истец-ответчик», «кредитор-должник», «наследодатель-наследник»), устойчивых словосочетаний («общая компетенция», «хозяйствующий субъект», «акционерное общество»).

На занятиях студенты осуществляют компетентное толкование терминов, понятий. Создаются проблемные ситуации, почему закон разграничивает и защищает противоположные интересы, в чем необходимость внесения в федеральные законы в главу 1 статьи «Основные понятия, используемые в настоящем законе». При ответах рекомендую использовать юридическую терминологию. Знания, умения, навыки применения терминов и понятий закрепляю с помощью игр «Мозговой штурм понятий», «Слабое звено», тестов, заданий разного уровня и др.

Особое внимание уделяю изучению, усвоению законодательства и воспитанию уважения к нормам права, изложенным в кодексах, законах. Обучающиеся, используя электронный ресурс, читают, разбирают и объясняют законодательные тексты, приводят примеры ситуаций их применения. Предлагаю задания, такие как вставить в правовой текст недостающие нормы права, закончить предложения правовой нормой, предоставить консультацию действия закона в конкретной ситуации.

Умение работать с документами, позволяет обучающимся находить о нужные знания, добиваться их усвоения, пользоваться, осознанно выбирать эффективные способы решения учебных задач, образцов поведения.

Семинары организую по правовым темам, которые обучающиеся могут разобрать самостоятельно, используя нормативно-правовые акты. Темы семинаров «Юридическая ответственность», «Юридические лица» и др. Они позволяют активизировать самостоятельную работу студентов над правовой литературой, побуждают к более глубокому осмыслению, обогащению знаний, способствуют развитию логического мышления и применению полученных знаний при решении жизненных проблем.

Решение правовых задач делает интересным процесс закрепления знаний, умений, вызывает дискуссии, помогает уяснить смысл применения правовой нормы. Каждая задача требует анализа ситуации, установления причинно-следственных связей, разработки аргументированного ответа, основанного на законодательстве. Использую задачи с разными заданиями, такими как законны ли действия руководителя, объясните решение суда, завершите задачу, составьте задачу по конкретной правовой норме.

Ответственность на практических занятиях вызывает у студентов работа по оформлению документов. Предлагаю оформить трудовую книжку, заявление государственной регистрации индивидуального предпринимателя, заключить брачный договор, трудовой договор, составить структуру предпринимательского договора, заключить договор аренды недвижимости, автомобиля, подряда. Особое внимание уделяю индивидуальному подходу.

Проектная деятельность (проект «Я – гражданин России») способствует развитию приемов исследовательской деятельности, становлению правовой культуры, самореализации личности. Обучающиеся самостоятельно находят проблему, формулируют тему, ставят цель, задачи, выделяют этапы работы, реализуют план, осуществляют оформление, защиту.

Внеурочная работа, направленная на правовую социализацию личности, привела к получению следующих результатов:

- Единый урок по правам человека. Национальный рейтинг детей и молодежи «Страна молодых». Приняли участие студенты 1-3 курсов. 126 дипломов. Дата участия – 10.12.2018.

-победитель индивидуального первенства III Областной олимпиады обучающихся в государственных профессиональных образовательных организациях, подведомственных Министерству образования Московской области по избирательному законодательству 2017-2018 учебном году. Парфенова М., гр. СЭЗиС 16-01. Место проведения – МБОУ СОШ № 17 г. Одинцово, 13.02.2018.

-победитель индивидуального первенства IV Областной олимпиады обучающихся в государственных профессиональных образовательных организациях, подведомственных Министерству образования Московской области по избирательному законодательству 2018-2019 учебном году. Осипов И., гр. ПБ 17-01. Место проведения – филиал ГБПОУ МО «Университет Дубна», 16.04.2019 г.

-победитель Областного конкурса «На лучшее знание государственной символики России» среди студентов образовательных организаций СПО Московской области. Парфенова М., гр. СЭЗиС 16-01. Место проведения – ГБПОУ МО Люберецкий техникум им. Ю.А. Гагарина, 08.11.2018 г.

-победитель Всероссийской олимпиады «Подари Знание». Олимпиада «Основы предпринимательской деятельности (для студентов). Ерошенко М., гр. ЭБУ 16-01. Номер диплома 1446923 от 04.03.2019 г.

-победитель Всероссийской олимпиады «Подари Знание». Олимпиада «Конституционное право России (для студентов-юристов). Маркина Д. гр. ЭБУ 16-01. Номер диплома 1446899 от 04.03.2019 г.

Стать достойным членом общества может каждый человек, если он овладеет профессиональными компетенциями, социально-правовыми навыками реализации своих прав, обязанностей, опытом взаимоотношений с политическими и социальными институтами государства. Правовая социализация личности осуществляется под влиянием той системы ценностей, которые доминируют в обществе.

Литература

1. Бирюков, С.В. Правовая культура. – М.: Изд.Юрайт, 2021. – 126 с.
2. Гуляихин.В.Н. Правовая социализация человека. –М.: Изд.: ЮстицИнформ. 2014. – 380 с.
3. Ибрагимов, З.Н. Правосознание, правовая культура, правовое воспитание. – Орел: Изд. ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019. – 95 с.

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Родина Виктория Леонидовна

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва.

Правовая культура студентов медицинских направлений - это составляющая профессиональной культуры, определяющая правовую ориентацию личности в контексте профессиональной деятельности и его самореализацию.

В теории права «под правовой культурой понимается особое взаимодействие личности с органами законодательной, исполнительной и судебной власти на основе правовых знаний, норм, ценностей, обеспечивающих ей законопослушное поведение во всех сферах повседневной жизни» [1]. В более узком смысле культура рассматривается как идейное и нравственное состояние общества, определяемое материальными условиями его жизни и выражаемое в его быте, идеологии, образовании, воспитании, в достижении науки, литературы, искусства.

Несмотря на многообразие трактовок «понятия культура, отмечаются общие характерные признаки: во-первых, главное в культуре - трудовая деятельность человека в обществе; во-вторых, культура включает способы, результаты деятельности человека в обществе; в-третьих, сущность культуры - гуманистическая, человекотворческая, соединяющая общечеловеческие ценности применительно к каждому человеку. Выявление теоретического исследования понятия культуры, позволяет понять и правовую культуру» [2].

Другими словами, правовая культура - это единство сознания и поведения, т.е. правовая культура предполагает не просто правомерное поведение при обучении, но и социально активное поведение личности на протяжении всей своей жизни. Можно подчеркнуть, что указанная задача сложна, преподаватель правовых дисциплин в образовательных организациях медицинских направлений должен стремиться, не только сформировать у студентов соответствующие убеждения, но и закрепить их реализацию в учебной, повседневной и практической профессиональной деятельности.

В свете рассматриваемой проблемы требования Федеральных государственных образовательных стандартов (далее - ФГОС) важны, но главная задача преподавателя правовых дисциплин - формирование у будущих специалистов медицинских направлений «убеждения в абсолютной ценности права, недопустимости и невозможности нарушений профессиональных правовых предписаний» [3].

Целью преподавания правовых дисциплин в медицинском колледже, как организации профессионального образования, должно быть формирование положительно ориентированного правового сознания будущих специалистов среднего звена (системы правовых знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций, правовых установок, регулирующих поведение личности в профессионально юридически значимых ситуациях). При этом знания должны быть непосредственно связаны не только с будущей профессиональной деятельностью студентов медиков, но и с повседневной жизнью в обществе, коллективе, семье и т.д.

С. Т. Шацкий утверждал, что «...весь педагогический процесс как сложное явление социального порядка направляется в ту или другую стороны, изменяется качественно или полностью в зависимости от изменения среды» [4].

С учетом особенностей возраста студентов, условий профессиональной образовательной организации и современных социальных проблем можно сделать вывод, что формирование у студентов медицинских направлений правового сознания должно включать «формирование системы знаний, умений и навыков, в том числе: знаний фундаментальных принципов права и государства, правового положения личности в обществе, установленных конституцией прав и обязанностей человека и гражданина; знаний отдельных отраслей права и законодательства, которые непосредственно связаны с будущей профессиональной деятельностью специалистов среднего звена медицинских направлений; умений и навыков практического применения профессиональных знаний, владение нормами процессуального законодательства, использования справочных правовых систем; формирование ценностных ориентаций и правовых установок, в том числе уважительное отношение к системе действующих в обществе правовых норм, ориентация в повседневной жизни и профессиональной деятельности на осознанное соблюдение требований законов, стремление к их реализации, полная неприязнь коррупционных проявлений» [5]. В свою очередь это требует достаточного количества дисциплин соответствующей направленности и достаточного количества часов, отведенных на них учебным планом, что является первой проблемой формирования правосознания и правовой культуры студентов колледжей медицинских направлений. В соответствии с ФГОС для решения этой проблемы установлена лишь одна дисциплина – «Правовое обеспечение (основы) профессиональной деятельности», вариативная часть ФГОС в этом направлении не задействована. У отдельных специальностей ФГОС не предусматривают правовых дисциплин вообще. Решение проблемы полностью перекладывается на образовательную организацию и педагогический коллектив. Поскольку дисциплина «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в медицинском колледже не является профилирующим предметом, ее преподавание необходимо увязывать с циклом специальных дисциплин, чтобы будущие специалисты могли апеллировать к законодательству в своей профессиональной деятельности. Методология преподавания правовых дисциплин студентам медицинских направлений требует, чтобы в начале курса в общих чертах были сформулированы общетеоретические положения права и было разъяснено значение для права таких ключевых категорий, как правовая норма, система права, юридический факт, правоотношения и их содержание, ответственность и условия ее применения в различных отраслях права и т.д. В ходе преподавания правовых дисциплин студентам медицинских специальностей важно показать право как целостную систему. Особое значение имеют вопросы взаимосвязи отраслей права. Основной задачей преподавания правовых дисциплин студентам колледжей медицинских направлений является развитие навыков применения законодательства.

Таким образом, развитие правовой культуры при подготовке специалистов среднего звена медицинских направлений предполагает не только формирование и развитие соответствующих знаний и умений, но и практическое овладение содержанием и особенностями профессиональной деятельности. Правовая культура личности выражается в овладении основами юридических знаний, в уважении к закону, праву, сознательном

соблюдении норм права, в понимании социальной, юридической ответственности, в нетерпимости к правонарушениям, в борьбе с ними.

Проведенный анализ данных специальной литературы и учет проблем позволил выделить условия необходимые для формирования правовой культуры студентов медицинских направлений в профессиональных образовательных организациях: будущая профессиональная деятельность позволит специалисту найти свое место на рынке труда и достойный заработок; организация образовательного процесса должна предусматривать разнообразие форм и методов обучения, ориентированных на освоение правовых знаний и умений, осуществляемых на всех курсах обучения; в образовательной организации должны быть сформированы коллективные взаимоотношения всех субъектов образовательного процесса в рамках правового поля, обучающийся должен осознавать себя личностью и свободно реализовать свои права и обязанности, нарушение прав обучающихся должно быть исключено. Также необходимо отметить, что формирование правовой культуры студентов медицинских направлений происходит не только в процессе правового обучения и воспитания по правовым дисциплинам, но и в процессе освоения профессиональных дисциплин. «Формирование правовой культуры осуществляется на всех этапах обучения человека, начиная с общеобразовательной школы» [6].

Несмотря на множество существующих проблем в настоящее время работа преподавателей правовых дисциплин в профессиональных образовательных организациях должна быть направлена на формирование правовой культуры, а также правовой компетентности студентов. Правовая компетентность студента медика является динамической характеристикой, отражающей изменения в овладении им соответствующими компетенциями. Степень правовой компетентности в зависимости от уровня профессионального образования повышается за счёт расширения и углубления приобретаемого объема правовых знаний.

Библиографический список:

1. Савин В.Н. Правовая культура студентов в современных условиях: социологический анализ. Екатеринбург. 2011. - С 12.
2. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 1. А–Й. – С 702.
3. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323 – «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».
4. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т2. -1964. – С 34.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 Сестринское дело (утв. [приказом](#) Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2014 г. № 502).
6. Вольская С.Ф., Зайцев А.А. Проблемы формирования правовой грамотности студентов. Вестник МГТУ, том 9, № 4, 2006. - С. 591.

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

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

УДК 327

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В
РАЗВИТИИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

Елена Анатольевна Харитонова

заместитель директора муниципального учреждения «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» города Магнитогорска

Аннотация. Педагогический и коррекционный процессы охватывают все стороны обучения, воспитания, развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из мощнейших и эффективнейших средств коррекционно-педагогического воздействия на развитие психических процессов являются информационные технологии, которые приобретают актуальность и ценность не только как предмет изучения. По этой причине в современных образовательных условиях организация педагогического процесса невозможна без применения в работе инновационных технологий. Наиболее часто применяемым считаются интерактивные технологии.

Ключевые слова: педагогический процесс, психические процессы, интерактивные технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья, реабилитация, коррекционно-педагогический процесс, воспитание, обучение, развитие.

Pedagogical aspect of the use of interactive technologies in the development of mental processes in children with disabilities

Kharitonova Elena Anatolievna

haritonova-src@mail.ru

Deputy Director

*municipal institution "Social and rehabilitation center for children and adolescents with disabilities" in the city of
Magnitogorsk*

Annotation. Pedagogical and correctional processes cover all aspects of education, upbringing, development of children with disabilities. One of the most powerful and effective means of corrective and pedagogical influence on the development of mental processes are information technologies, which acquire relevance and value not only as a subject of study. For this reason, in modern educational conditions, the organization of the pedagogical process is impossible without the use of innovative technologies in the work. Interactive technologies are considered the most frequently used.

Key words: pedagogical process, mental processes, interactive technologies, children with disabilities, rehabilitation, correctional and pedagogical process, education, training, development.

Новые образовательные стандарты образования соответствуют назначению общего образования – подготовка высокоразвитых личностей, имеющих интеллектуальные способности, адаптированных к активной социальной адаптации в современном обществе, готовых к началу профессиональной деятельности, умеющих самообразовываться и самосовершенствоваться.

В настоящее время современная модель образования очень близко подошла к тому, когда возникла острая необходимость в выборе и применении новых педагогических форм, методов и особенно технологий,

которые могли бы обеспечить самое главное в образовательном процессе – индивидуализация и развитие личности каждого ребенка, повышении уровня его активности, восприимчивости в педагогическом процессе [2, с. 23].

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является основой и неотъемлемым условием их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим, обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на обучение и воспитание является одной из важнейших задач государственной политики в области образования.

Для детей с ОВЗ информационные технологии приобретают актуальность и ценность не только как предмет изучения, но и как мощное и эффективное средство коррекционно-педагогического воздействия. По этой причине в современных образовательных условиях педагогический процесс в коррекционном учреждении уже немислим без применения в работе инновационных технологий.

Гибкое сочетание новых методов с традиционными определяют эффективность использования информационных технологий в коррекционной работе с детьми с ОВЗ, которые в силу каких-либо нарушений здоровья не в полной мере способны освоить образовательные программы за пределами особых условий обучения. ИТ значительно раздвигают границы представления информации, позволяют повысить уровень мотивации ребенка, активизировать их познавательную и когнитивную сферы деятельности, дают возможность формировать коммуникативную и информационную навыки и опыт детей с нарушениями развития.

Педагог Мерзлякова С.В. подчеркивает, что по-настоящему цельной можно назвать такую личность, у которой в полной мере развито эмоциональное и интеллектуальное начало.

Г.М. Щукина в своих трудах утверждает, что: «Нельзя переоценить значение познавательной деятельности для всестороннего развития обучающегося и формирования его личности. Развитие всех процессов мышления и сознания происходит под особым влиянием всех сторон познавательной деятельности». Само познание стимулирует активную работу мысли и всех процессов сознательной деятельности. Формирование процесса овладения знаниями, их «присвоение» требует не только запоминания, но и их переосмысливания. Сравнение, систематизация, конкретизация, анализ, обобщение и множество других операций познавательной деятельности способствует апробированию знания, совершенствованию их усвоения. Знания, наполненные глубокими понятиями, приобретают для ребенка личностную значимость и надолго остаются в их памяти [6, с.18].

Картавенко Л.Д. рассматривает интерактив, как «технологии», которые интенсивно развиваются, все больше проникают в разнообразные отрасли жизни человека, в том числе, стремительно становятся неотделимой составляющей на всех уровнях образовательной деятельности. Сегодня применение информационных технологий – это одно из преимущественных направлений инновации образования, позволяющее не только повысить качество обучения, но и достичь нового уровня взаимоотношений между участниками учебного процесса на всех этапах педагогической деятельности.

В своих трудах Азамова М.Н. говорит о том, что в настоящее время в педагогическом процессе является эффективным и активно применяются ИТ на инновационном уровне – внедрение в обучение интерактивных технологий. Опыт работы с использованием такого подхода показывает, что интерактивное обучение влияет на саму структуру обучения, создаваемой образовательной среды. Но этот подход одновременно требует создание особой организации и особого выбора необходимых интерактивных методов и приемов обучения. Интерактивные технологии в обучении дает возможность одновременно реализовать познавательные, коммуникативно-развивающие и социально-ориентационные аспекты образовательного

процесса. Это позволяет педагогу решать комплекс обучающих задач за более короткое время и с более высоким уровнем и качеством усвоения материала.

Крючкова О.Г. определяет цель интерактивного обучения – это обеспечение эмоционального и личностного роста каждого ребенка, в формировании комфортных условий, при которых дети активно взаимодействуют с равноценной группой и педагогом, и при этом каждый индивид чувствует свою значимость, успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает эффективным сам педагогический обучения.

Организация педагогического процесса с применением интерактивного обучения позволяет решать следующие задачи:

- запускать и развивать мыслительные процессы дошкольников (анализ, синтез и т.д.);
- развивать способности для решения интеллектуальных и личностных задач, соответствующих возрасту и личностному развитию;
- развивать и формировать речевые навыки детей;
- развивать способность общения, умение работать в детском коллективе, применяя опыт и навыки;
- развивать мотивационную сторону и для межличностного взаимодействия детей;
- формировать умения и навыки соблюдать нравственные нормы и правила при работе в детском и взрослом коллективе.

Понятие «интерактивность» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком). Соответственно, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с окружающим его миром, развивающей предметно-пространственной средой, которая служит областью осваиваемого опыта [3, с.43].

Интерактивное обучение – это такая организация педагогического процесса, когда все участники этого процесса оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность и взаимодействие педагогов и детей в процессе освоения новыми знаниями, предлагаемого материала означает, что каждый ребенок вносит свой особый личный вклад в педагогическую деятельность, происходит обмен знаниями, идеями, способами и видами деятельности. И происходит это в комфортной среде, где присутствуют взаимовыручка и взаимоподдержка, атмосфера доброжелательности. Это дает возможность не только получать новые знания, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокий уровень кооперации и сотрудничества.

Одной из главных задач педагога при применении интерактивных технологий является направление процесса обмена информацией и помощь в нем: выявление многообразия точек зрения; обращение к личному опыту участников; поддержка активности; соединение теории и практики; взаимообогащение опыта участников; облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания; поощрение творчества.

Для достижения целей обучения, эффективности педагогического процесса с включением в него интерактивного обучения, получения обратной связи, педагогу необходимо овладеть методическими и психолого-педагогическими знаниями и умениями. Необходимо применять техники, которые позволяют вовлечь всех участников в процесс обсуждения, умения правильно организовывать пространство для совместной образовательной деятельности, умения регламентировать этапы работы, осуществлять контроль и т. д. Дети переходят из пассивных слушателей в активные участники образовательного процесса [5, с. 54].

По своей номенклатуре состав детей с ОВЗ неоднородный. Это определяется тем, что дети имеют различные нарушения развития: нарушения слуха, речи, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта. Большое место занимает в данной группе задержка психического развития. Вследствие разнообразия состава

детей, необходимо рассматривать вопрос об организации дифференцированного обучения для каждой категории и внутри каждой категории детей с ОВЗ, вопрос о лично-ориентированном подходе к обучению. Применение ИТ в обучении дает возможность дифференцированно подходить к каждому ребенку.

Рассматривая понятие «интерактивное оборудование», можно сказать, что одной из целей педагогического процесса с применением интерактивного обучения является создание комфортных и доступных условий обучения, таких, при которых обучаемый почувствует свою ценность, успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным и эффективным весь процесс обучения. Интерактивная деятельность предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведёт к взаимодействию, взаимопониманию, к совместному решению и принятию наиболее общих, но значимых для каждого участника задач.

Повышение качества образования на современном этапе по вопросам воспитания и всестороннего развития детей подтверждается заинтересованностью со стороны государства. Поэтому актуальным на сегодняшний день становится эффективное использование интерактивных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ). Применение интерактивных технологий в работе с детьми с ОВЗ определяется рядом факторов:

- использование интерактивных технологий в значительно повышает уровень передачи материала и знаний детям с нарушениями в развитии;

- современные интерактивные технологии повышают эффективность и качество обучения детей с ОВЗ, дают возможность детям данной категории быстрее и успешнее адаптироваться в образовательной и окружающей средах, повышать уровень качества обучения, принимать и понимать те изменения, которые происходят вокруг;

- активное внедрение интерактива в педагогический процесс является важным фактором создания обновленной системы образования и процесса реформирования традиционной системы воспитания и обучения детей в инновационную. В настоящее время уже невозможно себе представить коррекционно - педагогическую деятельность без интерактивных технологий.

Интерактивное обучение детей с ОВЗ по мнению исследователей Ю.К. Бабанского, А.И. Еремкина, И.Д. Зверева, П.Г. Кулагина, Н.А. Лошкарёва, В.Н. Максимова, М.М. Поташник, Г.П. Шевченко является одним из педагогических условий повышения эффективности развития эмоционально-интеллектуальной сферы личности ребенка [2,с. 56].

Интерактивное педагогическое взаимодействие характеризуется высокой степенью интенсивности общения его участников, их коммуникации, обмена деятельностью, сменой и разнообразием их видов, форм и приёмов. Рассмотрим формы интерактивного взаимодействия (Таблица 1).

Таблица 1 – Формы интерактивного взаимодействия

№	Формы организации интерактивного взаимодействия	Пояснения
	Индивидуальная	При данной форме каждый участник обучения выполняет задание самостоятельно
2	Парная	Группа обучающихся разбивается на пары для выполнения задания
3	Групповая	При выполнении задания группа разбивается на подгруппы количеством от 3 до 5

4	Коллективная	Члены группы выполняют задание одновременно
5	Планетарная	Для всей группы дается одно общее задание, для его выполнения группа может разделиться на подгруппы для выполнения отдельных частей задания

Практическая деятельность и анализ позволяют думать, что активное применение интерактивных технологий активизирует познавательную активность и способствует развитию психических познавательных процессов детей с нарушениями в развитии.

Психические процессы – это психические явления, объединенные в структуре психики. Выделение психических процессов – это условное разделение психики на элементы. Рассмотрим поближе понятие «психические процессы».

Познавательные процессы – это те ощущения, которые помогают человеку «собирать» информацию. Познавательные процессы позволяют психическим процессам в формировании целей, задач, составлять картину развития предполагаемых событий. Познавательная активность является неременной предпосылкой формирования умственных качеств личности, её самостоятельности и инициативности. При правильной педагогической организации деятельности детей с ОВЗ и систематической и целенаправленной воспитательной деятельности познавательная активность может и должна стать устойчивой чертой личности ребенка и окажет сильное влияние на его развитие.

Гафиятуллина А.Г. в своих исследованиях говорит о том, что психическая активность ребенка в ОВЗ проявляется в мотивации принятия детьми предлагаемой информации, побуждает или вызывает желание что-либо уточнить, подтвердить или опровергнуть какие – либо решения поставленных задач или обозначенных проблем, вызывают интерес к углублению знаний, способности найти ответ на интересующий вопросы [5].

У детей с ограниченными возможностями здоровья отмечается достаточно сниженный уровень развития, включая психические процессы. На этот фактор, конечно же, влияет степень нарушения здоровья и развития каждого ребенка. Снижение познавательной активности, скорости восприятия, переработки и воспроизведения информации, формирование и течение мыслительного и речевого процессов замедлены. Это отмечается на фоне неустойчивого внимания, снижение уровня запоминаемости, усидчивости, работоспособности. При этом значительно повышается истощаемость, замечено снижение мотивации к обучению, отмечаются трудности в планировании деятельности. Т.е. происходит общее «торможение» [1, с.234].

Педагоги Г.А. Репина и Л.А. Парамонова, проанализировав диагностику психических познавательных процессов детей с ограниченными возможностями здоровья, высказывают мнение, что активное использование интерактивных технологий в педагогическом процессе с детьми с ОВЗ позволит повысить показатели познавательной активности и развития психических познавательных процессов.

Педагоги Г.А. Репина и Л.А. Парамонова, проанализировав диагностику психических познавательных процессов детей с ограниченными возможностями здоровья, высказывают мнение, что активное использование интерактивных технологий в педагогическом процессе с детьми с ОВЗ позволит повысить показатели познавательной активности и развития психических познавательных процессов.

Воздействие интерактивного оборудования это:

– представление материала на экране в виде игры вызывает у детей с ОВЗ огромный интерес к самой деятельности;

– увеличение объема получаемой информации, повышение уровня ее восприятия, запоминания способствует визуализации предлагаемого материала;

- движение, аудио-воспроизведение, анимация на долгое время удерживают внимание детей;
- представление материала и его выполнение в виде интерактивной игры дает возможность включаться в процесс видам памяти: зрительной, слуховой, моторной. Это создает и поддерживает устойчивые связи центральной нервной системы;
- высокий уровень динамики позволяет более эффективному приему, обработке, хранению материала; памяти; воображения;
- моделирование ситуации с помощью интерактивных технологий позволяет создать, спроектировать, решить многие жизненные ситуации, которых нет в жизни.

В педагогическом процессе применяются интерактивные технологии: телевизоры, ноутбуки, мультимедийные проекторы, армы, планшеты, интерактивная доска, интерактивный пол, магнитофон, фотоаппарат, видеокамера, картотека электронных носителей [6, с.89].

Детям очень нравятся занятия, проводимые с помощью интерактивных технологий, они из пассивных слушателей переходят в активных участников педагогического процесса. Такие занятия интересны, они становятся яркими, насыщенными и запоминаются детям. Педагогический процесс из скучного и однообразного превращается в творческий, обучающая среда становится более комфортной, что очень важно для обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ.

В итоге интерактивные формы обучения способствуют созданию доброжелательно-оптимистической атмосферы, подавлению у детей внутренней агрессии, развитию самоуважения, самостоятельности, проявлению в детях положительного, приобщению к разнообразной деятельности на основе добровольности и сотрудничества.

Таким образом, в создании успешности и эффективности педагогической деятельности большую роль играют личностные подходы к детям, объективные требования к организации и проведению педагогического процесса, в выборе разнообразных форм и методов образовательной и коррекционной работы.

Именно такой способ взаимодействия делает включение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивную среду эффективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азамова, М. Н. Использование информационных компьютерных технологий в процессе развития детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2012. – №11. – 385 с.
2. Аймалетдинов, Т.А. Дети и технологии/ Т.А. Аймалетдинов [и др.]; Аналитический центр НАФИ. – Москва: НАФИ, 2018. – 72 с. - Текст: электронный. - URL: <http://znanium.com/catalog/product/1031314>
3. Бершадский А.М., Янко Е.Е. Игровые компьютерные технологии в системе образования // Современная техника и технологии. 2016. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://technology.snauka.ru/2016/09/10429>
4. Гафиятуллина, А. Г. Использование ИКТ как средство активизации познавательной деятельности учащихся коррекционной школы VIII вида // Образование и воспитание. 2015. - №5. - С. 46-48
5. Инклюзивное образование в России. Справка. deti.rian.ru>spravki/20110706/200144120.html
6. Мир информационных технологий в реабилитации детей с особыми возможностями здоровья. Сборник материалов. – Ставрополь: Бюро новостей, 2016. – 104 с

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

СЕКЦИЯ №13.

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

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ

Клепач Ю.В., Рубцова Т.В.

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

Мотивационная сфера в подростковом возрасте претерпевает качественные изменения. В подростковый период происходит становление личности и, возникающие в связи с этим психологические и социальные факторы, оказывают влияние на развитие системы потребностей и мотивов. Так же в период школьного обучения у подростка формируется представление о своих возможностях, что является одним из основных компонентов самооценки. Первоначально представление о себе формируется на основе суждений значимых взрослых (учителей, родителей), а так же сверстников. В результате чего подросток начинает определенным образом относиться к самому себе и результатам своей деятельности. Это отношение фиксируется и в дальнейшем оказывает влияние по результативность действий, внутреннее представление о своих возможностях, отношение к учебному процессу и другие составляющие учебной деятельности.

В психологической литературе, как в отечественной, так и зарубежной самооценке уделено большое внимание. Понятие, структура, функции, а также проблема развития самооценки обсуждаются в работах Л.И. Божович [1], А.Н. Леонтьева [4], С.Л. Рубинштейн [6], И.С. Кона [3], К. Роджерса [5] и других психологов.

А.Н. Леонтьев считает, что самооценка представляет собой центральное образование личности. Она в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором ее поведения и деятельности. Хотя, конечно, следует отдавать себе отчет в том, что самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру [4].

Начало подросткового периода связано с формированием различных новообразований, одним из которых является формирование представления о себе как о личности и переориентация с детских норм на взрослые. Подросток хочет, что бы к нему относились как к взрослому, но при этом ожидает от взрослых поддержки и защиты. Потребность в признании себя взрослым побуждает искать поддержку вне родительской системы, в результате чего отношения со сверстниками замещают родительские взаимоотношения. Однако равнение на взрослых все же остается с целью приобретения качеств взрослого.

Становление нового уровня самосознания и появление способности к самоанализу позволяет подростку выработать собственные критерии оценки себя и перейти от ориентации на оценки окружающих к самооценки.

Особо следует отметить влияние самооценки на учебную деятельность. Длительное пребывание ученика в состоянии неуспеха в учебе влияет на саму учебную деятельность.

В частности, Л.Н. Божович отмечала, что только малая группа детей имеет пониженную обучаемость, в основном снижение учебной мотивации и интереса к учению связано с систематическими неудачами в обучении, которые привели к снижению самооценки. Кроме того, у таких подростков формируется мотивация на избегание неудач, а не на достижение успеха. Постепенно неудачи приобретают больший эмоциональный и личностный смысл, чем достижение успеха. Если рассмотреть подростков, склонных к избеганию неудач, то они оценивают свои способности не адекватно и имеют нереалистичный уровень притязаний, сложности на пути к достижению цели сильно снижают их мотивацию. Часто такой подросток ленится выполнять какие-либо действия, однако истинной причиной является страх неудачи, собственной беспомощности и слабости [1].

Нами было проведено исследование взаимосвязи самооценки подростков и структуры учебной мотивации.

Подростки, принимающие участие в исследовании, были разделены на 4 группы в зависимости от результатов исследования уровня самооценки по методике Дембо-Рубинштейн (модификация Прихожан) [2]:

- подростки, имеющие низкий уровень самооценки;
- подростки, имеющие средний уровень самооценки;
- подростки, имеющие высокий уровень самооценки;
- подростки, имеющие очень высокий уровень самооценки.

Затем, используя результаты по методике диагностики структуры учебной мотивации школьников М.В. Матюхиной, мы проанализировали выраженность мотивов учебной деятельности для каждой группы подростков [7].

Констатирующий этап исследования показал, что самооценка большинства подростков завышена. При этом уровень притязаний так же высокий у большинства подростков. Полученные результаты можно объяснить тем, что в начале периода ранней юности у подростков ещё недостаточно развиты рефлексивные способности и способность к адекватной оценке структуры собственной личности. Завышенная самооценка большинства подростков подтверждает их личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Так же такая самооценка может указывать на нечувствительность к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих, которая может проявляться как защитная реакция от неприятных эмоциональных переживаний, связанных с чувством стыда.

Чем выше уровень самооценки, тем более значимым становится познавательная мотивация к учебной деятельности. Эмоциональные мотивы в структуре учебной мотивации в большей степени выражены у подростков с низким уровнем самооценки, что подтверждает то, что подростки этой группы чувствительны к критике и нуждаются в эмоциональной поддержке родителей, учителей и сверстников. Мотивы достижения в структуре учебной мотивации более выражены у подростков, имеющих высокий и очень высокий уровень самооценки. Подростки с высоким уровнем самооценки мотивированы на достижение успеха, имеют цели, активно включаются в их реализацию, выбирает средства, направленные на достижение этих целей. Внешние мотивы к учебной деятельности более выражены у подростков с средним уровнем самооценки. Это говорит о том, что для подростков этой группы учебная деятельность в значительной степени осуществляется в силу долга, обязанности, ради достижения определенного положения среди сверстников, из-за давления окружающих. При повышении самооценки значимость этого мотива снижается для большинства подростков.

На основе результатов констатирующего этапа исследования, нами была разработана и апробирована авторская программа психолого-педагогического сопровождения мотивации учебной деятельности подростков, основанная на формировании адекватного уровня их самооценки.

Программа включала в себя 4 основных модуля:

1. Освоение навыков саморегуляции и психоэмоциональных состояний.
2. Самопознание, повышение самооценности и доверия к себе.
3. Формулирование и уточнение целей жизни.
4. Развитие субъектной позиции личности.

После апробации программы, было проведено повторное исследование для выявления уровня самооценки подростков и их структуры учебной мотивации.

На рисунке 1 приведены сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапа исследования уровня самооценки подростков по методике Дембо-Рубинштейн (модификация Прихожан) [2].

Как видно из представленных гистограмм, после проведения программы количество подростков с низким и очень высоким уровнем самооценки уменьшилось с 5% до 2% и с 50% до 35% соответственно.

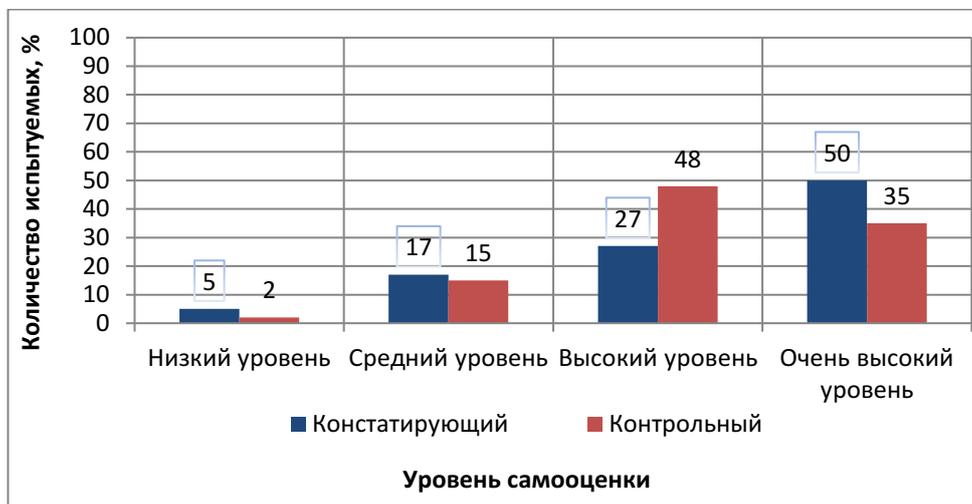


Рис. 1 Сравнительная гистограмма результатов исследования уровня самооценки подростков, (в процентах)

Рассмотрим результаты повторного исследования мотивации учебной деятельности подростков, имеющих различный уровень самооценки, по методике диагностики структуры учебной мотивации школьников М.В. Матюхиной [7].

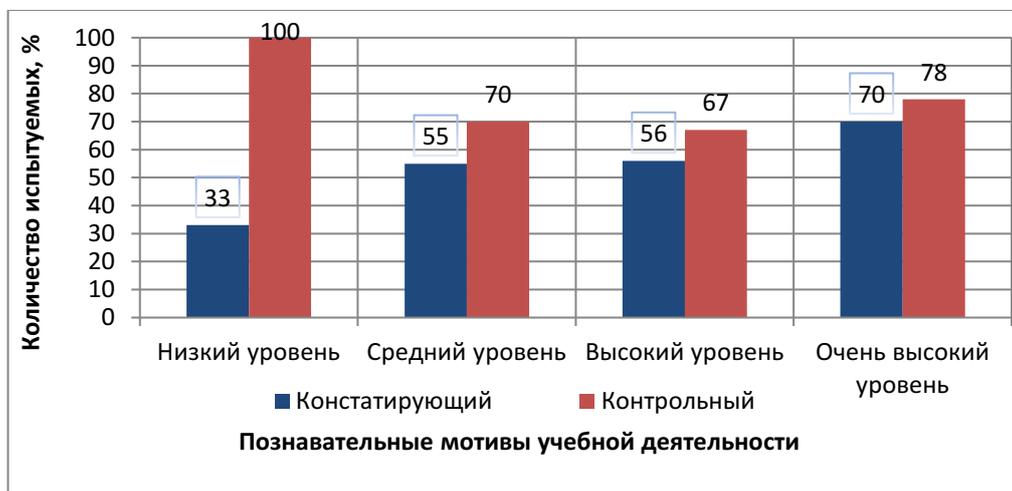


Рис. 2 Сравнительная гистограмма результатов исследования выраженности познавательных мотивов в структуре мотивации учебной деятельности подростков, имеющих различный уровень самооценки, (в процентах)

Как видим, познавательные мотивы стали более выражены у подростков всех групп по уровням самооценки (рис. 2). Можно констатировать то, что после проведения программы психолого-педагогического сопровождения у подростков повысилась мотивация, связанная с содержанием учебной деятельности и процессом её выполнения.

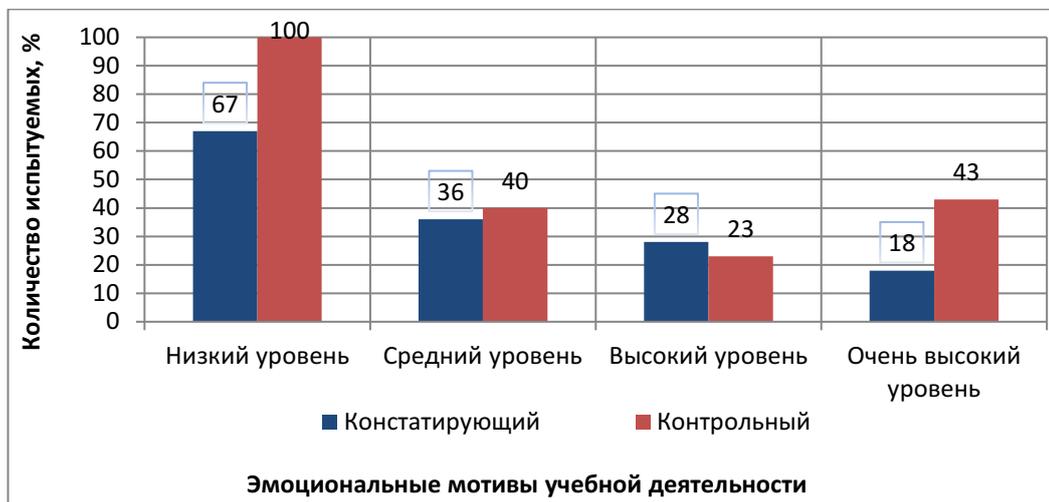


Рис. 3 Сравнительная гистограмма результатов исследования выраженности эмоциональных мотивов в структуре мотивации учебной деятельности подростков, имеющих различный уровень самооценки, (в процентах)

После проведения программы значимость эмоциональных мотивов в структуре учебной мотивации возросла для подростков с очень высоким уровнем самооценки с 18% до 43%, что подтверждает то, что при завышенной самооценке, так же как и при низкой самооценке, подростки чувствительны к критике и нуждаются в эмоциональной поддержке родителей, учителей и сверстников (рис. 3).

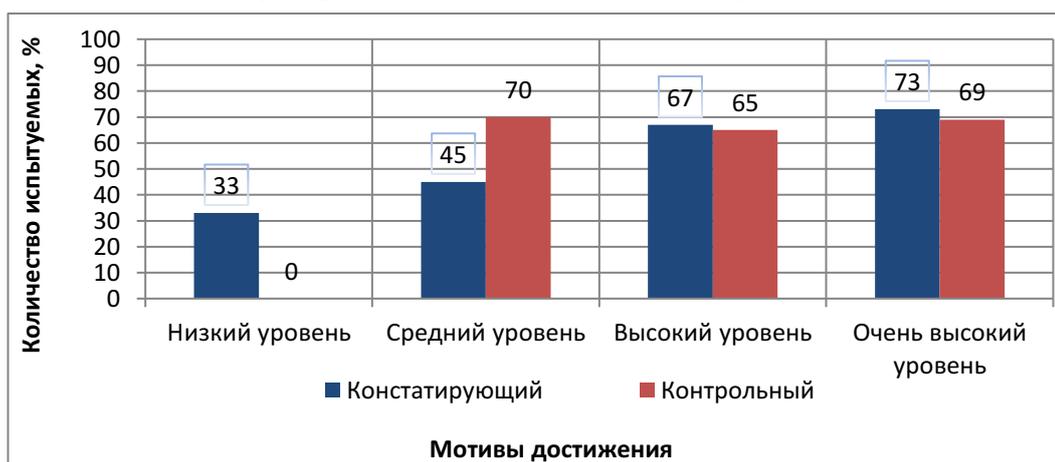


Рис. 4 Сравнительная гистограмма результатов исследования выраженности мотивов достижения в структуре мотивации учебной деятельности подростков, имеющих различный уровень самооценки, (в процентах)

Мотивы достижения в структуре учебной мотивации более выражены у подростков, имеющих высокий и очень высокий уровень самооценки (рис. 4).

Программа психолого-педагогического сопровождения мотивации учебной деятельности подростков, основанной на формировании адекватного уровня их самооценки, оказала влияние на группу подростков с средним уровнем самооценки. Мотивация этой группы подростков на достижение успеха, выбор целей и средств по их достижению возросла с 45% до 70%.

После проведения программы значимость внешних мотивов (поощрения, наказания) к учебной деятельности для подростков с средним уровнем самооценки снизилась с 55% до 30% и незначительно повысилась для групп подростков с высоким и очень высоким уровнем самооценки (рис. 5). Контрольный этап исследования показал, что более адекватный уровень самооценки при повышении осознанности дает возможность подросткам заменить внешнюю мотивацию в силу долга, обязанности, из-за давления окружающих другими видами мотивации.

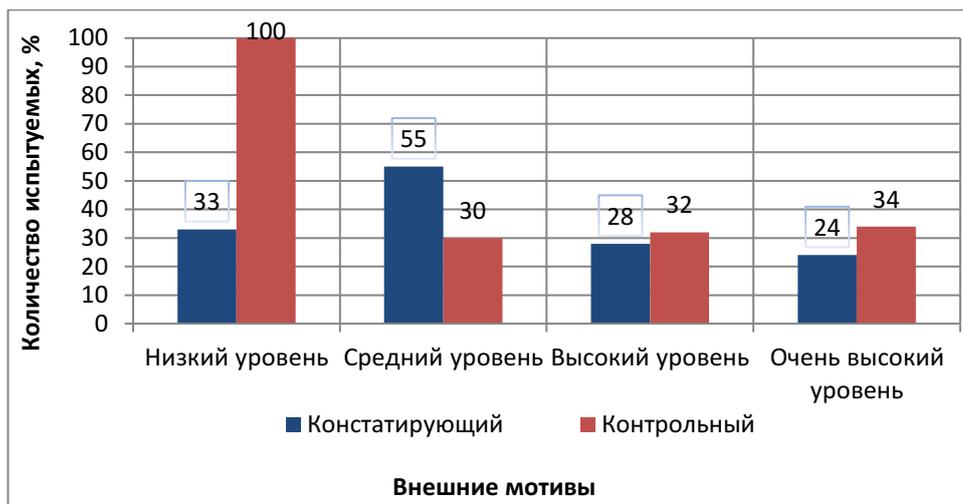


Рис. 5 Сравнительная гистограмма результатов исследования выраженности внешних мотивов в структуре мотивации учебной деятельности подростков, имеющих различный уровень самооценки, (в процентах)

Таким образом, можно сделать следующие выводы по результатам исследования и апробации программы психолого-педагогического сопровождения мотивации учебной деятельности подростков:

1. Структура учебной мотивации подростков зависит от уровня их самооценки.
2. Внедрение программы позволило большинству подростков получить более реалистические представления о собственных физических и интеллектуальных возможностях и уменьшить конфликт между тем, к чему они стремятся, и тем, что они считают для себя возможным.
2. Для всех групп подростков познавательные мотивы являются значимыми, и проведение программы способствовало тому, что значимость этих мотивов возросла.
3. Эмоциональные мотивы в структуре мотивации учебной деятельности более выражены у подростков с низким и очень высоким уровнем самооценки. Подросткам этих групп следует уделять особое внимание и использовать индивидуальный подход во взаимодействии с ними в школьной среде.
4. Программа психолого-педагогического сопровождения оказала влияние на структуру учебной мотивации для группы подростков с средним уровнем самооценки. У этой группы подростков возросла мотивация достижения и снизилась значимость внешней мотивации. Самооценка и структура мотивации подростков этой группы может быть скорректирована с помощью внедрения психолого-педагогических программ, направленных на освоение навыков саморегуляции и психоэмоциональных состояний,

самопознание, повышение самооценности, формулирование и уточнение целей жизни, развитие субъектной позиции личности.

Список использованных источников и литературы

1. Божович, Л.И. Изучение Мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович, Л.В. Благондежная. – Москва : Просвещение, 1976. – 352 с.
2. Головей, Л.А. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Л.А. Головей, Е. Ф. Рыбалко — Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 685 с.
3. Кон, И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя. / И.С. Кон – Москва : Просвещение, 2009. – 255 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2009. – 352 с.
5. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека/ К. Роджерс — Москва : Прогресс, 1994. – 247 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
7. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва : Издательство Института Психотерапия, 2002. – 490 с.

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

7 СОВЕТОВ ПО СОХРАНЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БАЛАНСА РУКОВОДИТЕЛЯ И СОТРУДНИКА

Родионов Н.А.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №11», г. Байкальск

В педагогической среде давно актуальна проблема эмоционального дисбаланса и выгорания, что приводит к значительному снижению работоспособности, креативности, активности. Учителя чаще подвержены различным заболеваниям, т.к. перманентный стресс снижает защитные функции организма и вызывает психосоматические болезни. Есть 7 основных правил по профилактике эмоционального выгорания и восстановлению эмоционального баланса.

Для начала нам бы хотелось провести небольшой опрос, чтобы вы могли оценить свой уровень эмоционального дисбаланса. Ответьте на следующие вопросы:

1. Бывает ли вам плохо без причины?
2. Трудно ли вам по утрам вставать и идти на работу?
3. Чувствуете ли вы апатию и тоску?
4. Преследует ли вас хроническая усталость?
5. Вы слишком малого добились и сделали?
6. Есть ли у вас ощущение, что ваши достижения ничего не стоят?
7. Часто ли бывает так, что на работе завал, а вы сидите в оцепенении?

Если вы ответили «да» хотя бы на вопрос, то это первые признаки эмоционального дисбаланса. Если ответ «да» доминирует, то это вы на «верном» пути к эмоциональному выгоранию.

Теперь мы хотим, чтобы вы оценили своих сотрудников по следующему опросу:

1. Наблюдаете ли вы «одинаковость» сотрудников?
2. Присутствует ли общая апатия по отношению к происходящему?
3. Наблюдали ли вы, что ваши сотрудники «отбывают время» на работе?
4. Сотрудники устраивают частые «перекуры и чаепития»?
5. Работники не понимают или не принимают цели руководства?
6. Есть ли текучка кадров?
7. Присутствует ли в коллективе неумение или нежелание брать ответственность за работу?

Если вы наблюдаете подобные признаки в коллективе, то это тревожный звоночек коллективного эмоционального дисбаланса, который сам собой не пройдет.

Эмоциональный дисбаланс приводит к эмоциональному выгоранию. Мы хотим перечислить некоторые из симптомов эмоционального выгорания, чтобы позволить вам сориентироваться, а не подверглись ли вы уже этой напасти:

- Проблемы со здоровьем — утомляемость, бессонница или сонливость, затрудненное дыхание, одышка, потливость, повышение артериального давления, изменение аппетита.
- Проблемы с настроением (эмоциональные симптомы) — чувство грусти, опустошенности, пессимистичная оценка прошлого и будущего, ощущение беспомощности и безнадежности, потеря профессиональных перспектив, а также тревога, беспокойство, цинизм.
- Трудности планирования и контроля своих действий — необдуманные действия, чрезмерное употребление табака, алкоголя, постоянное желание отдохнуть.
- Потеря интереса к новому, скука, тоска, апатия, снисходительное отношение к работе.
- Ощущение изоляции, непонимания со стороны других, ощущение недостатка поддержки со стороны близких.

После выяснения основных признаков и симптомов эмоционального дисбаланса и выгорания, мы бы хотели ознакомить вас с 7 советами восстановления и профилактики эмоциональных проблем для себя:

1. Режим дня. Вы должны составить четкий график своей деятельности: сна, питания, рабочей нагрузки, увлечений, прогулок и т.п. Изначально будет сложно следовать этому графику, но если приложить усилия и откидывать лишнюю суету, то график наладится.
2. Физическая активность. Не стоит забывать про физическое состояние вашего тела. Регулярные спортивные упражнения или простая физическая активность позволит вам «перезагрузить» свой мозг и снимать лишнее сенсомоторное напряжение.
3. Разграничение. Разграничивайте работу и дом. Не берите работу на дом, не решайте важные вопросы по вечерам, не несите личные проблемы на работу. Если смешивать личное и профессиональное пространство, то стираются ваши социальные роли, что приносит хаос в вашу жизнь.
4. Тайм-менеджмент. Вам необходимо научиться управлять своим временем в рабочее время. Все ваши задачи и дела необходимо выписать на бумагу или в текстовом документе. Проранжировать их и расставить приоритеты. Выделить время на отдых и отвлечение, незапланированные трудности. Не брать на себя больше, чем сможете выполнить за определенный отрезок времени. По началу будет сложно

ориентироваться во времени и его распределении, но нарабатыв навык, вы сможете более адекватно планировать свою деятельность, что значительно снизит нагрузку.

5. Отдых. Друзья и семья очень важны в жизни каждого человека, поэтому не стоит пренебрегать ими. Проводите больше времени в кругу близких вам людей. Так вы получите дополнительную «зарядку» для своих свершений.
6. Хобби. Помимо работы у вас должно быть увлечение, в которое вы сможете уходить с головой. Смена деятельности всегда полезна и развивает гибкость мышления и переключаемость, что в нашей профессии очень важно.
7. Самоценность. Больше хвалите себя за проделанный труд. Не бывает «пустых» действий, если только мы сами их так не назовем. Любите и цените себя как профессионала и личность. Не бойтесь брать на себя ответственность и проявлять инициативу. Не забывайте, что вы ценны для организации и без вас станет только хуже. Не пренебрегайте даже малыми своими победами.

При работе с коллективом будет намного сложнее восстановить эмоциональный баланс. Приступайте к этим советам только при восстановлении собственного баланса, ведь придется столкнуться с непониманием и безразличием. Для восстановления баланса в коллективе мы можем предложить следующие советы:

1. Должностные обязанности. Каждый сотрудник должен четко знать, чего от него хочет начальство. Сотрудник должен выполнять только то, что от него требуется. Выход за рамки своих обязанностей нежелателен, т.к. смажется целеполагание и наступит коллапс задач.
2. Планирование. Сотрудники должны уметь составлять адекватные планы своей деятельности. Недостаток работы или перенасыщение планов приводит к деструктивным последствиям и постоянному ощущению неудачи.
3. Порядок и оформление. Каждое рабочее место должно находиться в опрятном состоянии. Есть множество организаторов рабочего пространства по разумным ценам, которые помогут структурировать место и меньше времени и сил тратить на поиск и организацию. Так же не забывать про эстетическую составляющую: человеку приятней работать там, где красиво. Некоторым людям необходима помощь, чтобы создать комфортную среду. Поэтому необходим контроль и четкое виденье рабочего пространства.
4. Рабочий режим. Необходимо понимать, что всем нужен именно ограниченный отдых на работе. Все должны понимать, что излишняя нагрузка и «излишний» отдых деструктивно влияет на рабочую обстановку, что может привести к прокрастинации. Лучший способ – периодические короткие перерывы в определенный промежуток (например, каждый час делать пятиминутный перерыв).
5. Принятие ответственности и ошибок. Каждый работник должен понимать, что перекладывание обязанностей и перевод «стрелок» на других не приводит ни к чему хорошему. Надо довести до сотрудников мысль, что признавать ошибки и брать ответственность полезно для них же самих. Это помогает человеку развиваться, становится лучше. Чтобы этого добиться, надо и руководству научиться признавать свои ошибки и не устраивать «разнос» подчиненному. Необходимо доходчиво объяснять и помогать, но не забывать и требовать выполнения своей работы.
6. Четкие цели. Все сотрудники страдают, если руководство само не знает куда движется. Прежде чем что-то требовать от сотрудников, необходимо самим понимать, что вам надо. Ничего не действует на коллектив так деструктивно, как противоречивость руководства. Поэтому всегда необходимы четкие цели, планы и требования, которые не противоречат друг другу.

7. Тренинги. Не стоит недооценивать воздействие совместной деятельности на коллектив. Если у вас есть психолог, то попросите его провести небольшой тренинг во время каникул. Групповая динамика и поддержка со стороны коллег значительно снижает риск эмоционального выгорания.

Следуя этим простым правилам, вы почувствуете себя значительно лучше уже через месяц. А через три месяца начнете работать в удовольствие. Самое сложное – это начать и придерживаться правилам, но если вы найдете внутренний ресурс, чтобы это сделать, то ощутите значительную «до» и «после».

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2021 ГОД

Январь 2021 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 января 2021 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2021 г.

Февраль 2021 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2021 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2021 г.

Март 2021 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 марта 2021 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2021 г.

Апрель 2021 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2021 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2021 г.

Май 2021 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 мая 2021 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2021 г.

Июнь 2021 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июня 2021 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2021 г.

Июль 2021 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июля 2021 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2021 г.

Август 2021 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 августа 2021 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2021 г.

Сентябрь 2021 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2021 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2021 г.

Октябрь 2021 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 октября 2021 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2021 г.

Ноябрь 2021 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2021 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2021 г.

Декабрь 2021 г.

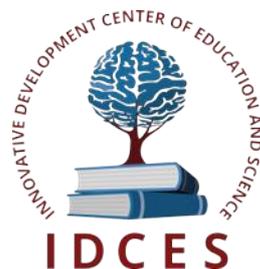
VIII Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г. **Воронеж**

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2021 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2022 г.

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

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



**О некоторых вопросах и проблемах
психологии и педагогики**

Выпуск VIII

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции**

(11 ноября 2021 г.)

г. Красноярск

2021 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

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

Подписано в печать 12.11.2021.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 3,38
Тираж 250 экз. Заказ № 114.

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