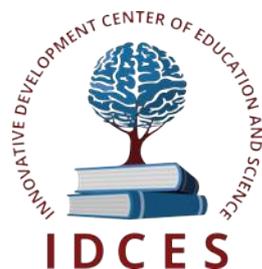


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Педагогика и психология:
тенденции и перспективы развития**

Выпуск IX

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 октября 2022 г.)**

г. Волгоград

2022 г.

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

Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 9. г. Волгоград, – НН: ИЦРОН, 2022. 29 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 Варакин 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 IX Международной научно-практической конференции «**Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития**», г. **Волгоград**, представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

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

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

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	5
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	5
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	5
«НЕЙРОПРИЁМЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ» Будаева Альбина Анатольевна, Чепкасова Светлана Викторовна, Чупрова Ольга Ивановна	5
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	8
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04).....	8
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	8
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	8
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	8
РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПОДГОТОВКЕ СУДОВОДИТЕЛЕЙ Сигида В. И., Белокуров В. А.	8
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	11
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	11
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.....	11
МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРАВИЛАМ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ И ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ АВТОШКОЛЫ. Зима В.Н., Борисов А.Н., Кудинов С.Н., Костенко В.А., Рябинин А.И., Логачев П.В.	11
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМФОРТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА Л.М. Голдобина, Л. М. Тищенко	14

СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	16
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	16
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	16
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	16
ПРИЧИНЫ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ	
Мельник Елена Викторовна.....	16
КОУЧИНГОВЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА ПОМОГАЮЩИХ ПРАКТИК	
Симонов П.А.	22
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02).....	25
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	25
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	25
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05).....	25
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	25
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	25
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10).....	25
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	26
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13).....	26
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2022 ГОД	27

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)

«НЕЙРОПРИЁМЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ»

Будаева Альбина Анатольевна, Чепкасова Светлана Викторовна, Чупрова Ольга Ивановна

учителя начальных классов МБОУ «АСОШ №50»

У современных детей происходит искусственная задержка развития (ИЗР), т.е. ребёнок рождается с сохранным головным мозгом, у него хороший потенциал для развития, но ввиду того, что в нужное время ребёнок не получает нужных двигательных стимулов из окружающей среды, его мозг формируется неполноценно. Движение и спорт очень важны для развития ребёнка. Резко возрастает число детей с трудностями в обучении; увеличение леворуких детей; рождение детей до срока или с малым весом, и соответственно с незавершённым внутриутробным становлением мозга; большое количество школьников, имеющих так называемые «мягкие признаки» неврологического неблагополучия, недостаточного для постановки медицинского диагноза, но всё это сказывается на обучаемости и поведении детей. Например, у нас при приёме в школу 50% детей подходили под данное описание. Эти проблемы учителя вынуждены компенсировать во время коррекционной работы, используя упражнения и игры с разнообразными движениями. Нет детей, которые хотели бы учиться плохо. Но есть дети, у которых не получается учиться хорошо. В начальной школе простые упражнения на уроке или на дополнительных занятиях в форме зарядки или игрового задания помогают справиться с некоторыми проблемами. Главное понимать, что всё в организме человека взаимосвязано и успех ребенка зависит от того, насколько хорошо он умеет собой управлять. К слову, распространенная «болезнь» современных родителей, в том числе самых любящих и заботливых, – они берут абсолютно все решения на себя и буквально отбирают у ребенка самоконтроль, саморазвитие и самодостаточность. Но без этих качеств человек развиваться не может.

В коррекции этих проблем нам на помощь приходит наука нейропсихология, которая изучает взаимосвязь психических процессов человека с состоянием его мозга. Головной мозг выполняет множество функций и обладает огромными возможностями. Грамотный подход к развитию новых навыков приводит к великолепному результату. Мозг состоит из двух полушарий: левого и правого.

Левое полушарие:

- Вербальное мышление
- (речь, чтение, письмо)
- Логическое мышление
- Математические способности
- Анализ и рациональность

- Творчество, генерирование идей
- Наглядно-образная память
- Пространственное воображение
- Нестандартное решение, интуиция, эмоции

Правое полушарие

У кого-то лучше функционирует левое, у кого-то правое, а самый хороший вариант, когда достаточно развиты оба полушария головного мозга ребенка.

Мы гармонизируем эту работу мозга с помощью нейропсихологических упражнений. Нейропсихологические упражнения — это эффективнейшая методика, которая позволяет без использования медикаментов, помочь детям при различных нарушениях памяти, неустойчивого внимания, слабого мышления. Поэтому мы применяем упражнения для гармоничного развития высших психических функций. Задания носят как двигательный, так и графический характер.

Задание: Повтори позу, «Гриб – поляна» и др.



Ритм — это равномерное и точное чередование звуков, движений; выполнение определенной задачи в четкий промежуток времени. От чувства ритма зависит развитие речевых навыков ребенка. Задание: Упражнение выполняется одной рукой, затем другой и только потом двумя руками вместе. Каждая фигура в схеме обозначает определенное действие. Задача - воспроизвести ритмический рисунок.

Двуручная координация — это способность синхронно и согласованно выполнять определенную двигательную задачу двумя руками одновременно. Задание: Закрась правую половину фигуры красным, а левую- синим цветом. Действуем двумя руками одновременно. Зрительно-моторная координация — это согласованная работа зрительного анализатора (глаз) и рук при выполнении каких-либо задач, действий. При выполнении графических заданий, а также бытовых действий важна не только сформированность моторики и функциональность зрительного анализатора, а их согласованная работа. Возможность оценить на глаз расстояние, размер, направление и т.д. и правильно передать, обработать и воспроизвести сигнал. Зрительно-моторная координация касается не только правильного выполнения графических заданий в школе, она обеспечивает и процесс ходьбы, приема пищи, умывания, одевания и других бытовых навыков. Задание: Внимательно посмотри на фигуры слева. Тебе нужно будет начертить такие же фигуры справа. Сначала отметь точки, а уже потом соедини их линией.

Межполушарное взаимодействие — это механизм согласованной и слаженной работы правого и левого полушария головного мозга, образующий целостно работающую систему. Целостная работа головного мозга осуществляется двумя полушариями одновременно. Однако, «база» функций может быть расположена в правом или левом полушарии. Так, речь- продукт левого полушария, а воображение- правого. Но только согласованная командная работа двух полушарий может обеспечить деятельность всех процессов на должном уровне. Именно поэтому связь между полушариями и их синхронное включение в деятельность нужно тренировать.

Задание: Выполняем двумя руками одновременно. Правая рука изначально на синем, левая- на красном. Затем меняем руки (скрещиваем) так, что правая рука- на красном, левая- на синем. Количество кругов= количество пальцев. Например, на первой строчке мы ставим один палец левой руки на красных круг, два пальца правой

руки- на синей. Затем скрещиваем руки и ставим один палец правой руки на красный круг, а два пальца левой- на синий. Таким образом, у нас происходит постоянное чередование не только рук, но и пальцев на красном и синем кругах.

Пространственная ориентировка — это способность человека определять свое положение и характер перемещения в пространстве относительно линии горизонта, вектора силы тяжести и окружающих предметов. Пространственная ориентировка является одним из основных условий взаимодействия организма с окружающей средой. В основе ее лежит функциональное системное взаимодействие зрительного, вестибулярного, проприоцептивного, интероцептивного и других анализаторов. Задание: Задание выполняется под жирной линией (на свободном поле). Нарисуй каждую стрелку в противоположенном направлении. Начать нужно с левого верхнего угла и двигаться по строке вправо. Например, первая стрелка под чертой будет указывать влево, следующая - вверх, затем вправо и т.д.

Математические представления - это элементарные знания о величине, форме, пространстве, времени, количестве, их отношениях и свойствах, необходимые для успешного развития у ребенка научных и житейских понятий. Все то, что нас окружает основывается на математических представлениях, они используются повсеместно. Практически любой социально-бытовой навык требует определенного уровня сформированности математических представлений и именно эти представления можно назвать жизненно важными компетенциями.

Задания: 1) Обведи в овал несколько точек (от 1 до 6). Обрати внимание, у каждой цифры свой цвет. Так, одну точку мы обведем синим цветом, три - зеленым, а шесть- желтым. 2) Найди одинаковые цифры и соедини их линией.

Шифрование — это преобразование информации из одного вида в другой с целью получения определенного результата. В мире, который нас окружает, информация не всегда представлена в готовом виде, проста и понятна для восприятия. Для решения некоторых задач требуется совершить ряд мыслительных операций. Умение разгадать, расшифровать имеющуюся информацию в том числе. Задание: Пользуясь квадратным полем с цифрами по вертикали и фигурами по горизонтали, определи, каким цветом нужно закрасить определенные фрагменты матрешки. На пересечении цифры и фигуры ты найдешь необходимый цвет. На самой матрешке уже представлены ключи к шифровке. Например, 3 и квадрат - это черный цвет и т.д.

Нейромоторика — это особый комплекс упражнений мелкой моторики для развития межполушарного взаимодействия, внимания, координации и улучшения работы головного мозга в целом. Вся работа нашего головного мозга осуществляется благодаря одновременной, синхронной и согласованной деятельности двух полушарий. Выполняя задания двумя руками одновременно (при условии, что у каждой руки свое действие), мы задействуем оба полушария, активизируем нейронные связи и заставляем мозг «включаться» и функционировать на максимуме. Задание: Каждая точка тела обозначена на рисунке цифрами. Ребенку требуется выполнить ряд моторных заданий (1-8). Римские цифры обозначают порядок действий, арабские - до какой точки нужно дотронуться. Буквы П и Л обозначают правую и левую руку соответственно. Например, действие первое- левой рукой дотронуться до правого уха. Действие второе- правой рукой дотронуться до левого бедра и т.д. Выполняем все действия из задания несколько раз сначала в медленном темпе, а потом пробуем воспроизвести в быстром. В заданиях, где на одной строчке прописаны буквы и П, и Л- действия выполняются двумя руками одновременно. Главной задачей является не сбиться и правильно показать движением нужное слово. Этими играми тренируем: координацию и моторику рук, чувство ритма, внимание, память, переключаемость, межполушарные связи, дарят бодрость и хорошее настроение. Вот некоторые из них: «Струп тест», «Слово - Фигура - число», «Таблицы Шульте», «Колпак мой треугольный», «Кулак – ребро –

ладонь», «Услышь слово», «Закончи фразу», «Пальчиковые» и др. При правильном и квалифицированном подходе эти упражнения способствуют образованию новых нейронных связей, улучшают мыслительную деятельность, синхронизируют работу полушарий, способствуют запоминанию, повышают устойчивость внимания, активизируют процессы письма, чтения и счёта.

Конечно, далеко не с каждой проблемой позволит справиться простая игра. В некоторых случаях нужно обратиться к специалисту - нейропсихологу. Всегда важна поддержка родителей, понимание ими проблемы.

Литература:

1. Семенович А.В. «Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация отклоняющегося развития», Ч.1. – Москва, 2001.
2. Семенович А.В. «Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация отклоняющегося развития», Ч.2. – Москва, 2001.
3. Хомская Е.Д. «Нейропсихология», -М.: УМК «Психология», 2002.

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

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

СЕКЦИЯ №4.

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

СЕКЦИЯ №5.

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

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПОДГОТОВКЕ СУДОВОДИТЕЛЕЙ

Сигида В. И., Белокуров В. А.

Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова, г.Санкт-Петербург

В современных условиях важнейшей составляющей развития государства выступает высшее образование, роль которого является определяющей в реализации научных исследований, интенсификации экономических процессов, формировании общей культуры человечества.

В настоящее время специалисту с высшим образованием необходимы не только теоретические знания, но важны умения, полученные при обучении. Практические навыки помогут выпускнику быстрее адаптироваться к работе по выбранной специальности.

В образовательных учреждениях нашей страны много времени отведено традиционным методам обучения, а современные педагогические технологии только начинают применяться. Однако, анализ литературных источников в области современных образовательных технологий в ВУЗе показывает, что во многих отечественных ВУЗах накоплен достаточный опыт по использованию инновационных технологий обучения. Чаще всего во многих образовательных учреждениях как высшего, так и среднего профессионального образования, распространены принципы смешанного обучения: традиционные и инновационные технологии освоения дисциплин [2-5].

Многие авторы полагают, что именно инновационные технологии позволяют в полной мере развивать познавательные способности, формировать творческое мышление будущих специалистов и готовить их к реальной жизни [2].

К инновационным технологиям обучения относятся интернет-технологии. Одним из главных направлений применения интернет-технологий являются системы дистанционного обучения. Это новшество широко используется в различных образовательных учреждениях в последние 2 года из-за введения «антиковидных» ограничений.

Однако, накопленный опыт дистанционного обучения показал, что оно не может заменить активных и интерактивных форм обучения, к которым можно отнести практические занятия. На таких занятиях в аудиториях, оснащенных необходимым оборудованием, обучающиеся могут работать в команде или небольшими группами над каким-то проектом под руководством преподавателей и таким образом получать необходимые умения и навыки, необходимые им в дальнейшем при выполнении выпускной квалификационной работы и в своей профессиональной деятельности.

Особенно важна необходимость в получении практических умений и навыков для специалистов, которые по своей профессиональной деятельности, будут находиться в отдаленных труднодоступных местах, иногда без связи с внешним миром. Чаще других профессионалов в таких ситуациях оказываются судоводители торгового флота. Им приходится самостоятельно принимать важные решения в экстремальных ситуациях, от которых зависят жизни людей и сохранность материальных ценностей.

К сожалению, по объективным причинам преподавание судоводительских дисциплин всегда отставало от последнего слова науки и техники, имело тенденцию к скатыванию в некий «талмудизм» и отстранённость от реальной морской практики. В последние годы положение сильно усугубилось из-за пандемии и увеличения количества часов на дистанционное обучение [1].

На первый взгляд, хорошее знание теоретических основ не приносит каких-либо преимуществ в реальной морской жизни, наполненной тяжёлым и опасным трудом. Старинное название моряка — Deck Hands — означает буквально «Палубные Руки», заметьте, не человек, не голова, а именно руки.

Однако, великий русский учёный, поэт и гуманист Михаил Васильевич Ломоносов писал: «Математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит». Неважно, что это скорее всего легенда, главное, что это истина.

На кафедре Технических Средств Судовождения ГУМРФ им. адм. Макарова широко используются как классические методы обучения, так и современные инновационные технологии. К традиционным методам относятся лекционные занятия, проведение семинаров, практические занятия. Лекционные и семинарские занятия проводятся по давно апробированной схеме. А вот подготовке к практическим занятиям уделяется особое внимание. При разработке тем практических занятий актуальным является постановка какой-то

конкретной задачи, которая на данном этапе развития техники судовождения решена не полностью и требует доработки.

Кроме того, на кафедре ведётся разработка учебно-исследовательского проекта по созданию работоспособного макетного прототипа навигационного комплекса для управления судном, как членами экипажа непосредственно, так и береговыми специалистами удалённо. Предполагается, что внедрение подобных комплексов позволит значительно снизить аварийность.

При работе над данным проектом студенты судоводительской специальности (26.05.05) получают всестороннюю подготовку по различным дисциплинам:

проводят анализ современных навигационных приборов и комплексов;

углубляют теоретические знания;

пробуют применить полученные знания на практике, так как исследуются возможности сетевой, оперативно настраиваемой, компьютерной системы слежения и управления судном;

обучаются принципам конструирования аппаратной части современной аппаратуры навигации и связи;

получают навыки компьютерного программирования, что хотя и не имеет прямого отношения к судовождению, но de facto уже становится частью общей грамотности инженера.

Вывод: при решении ситуационной задачи студенты не только лучше усваивают теоретический материал, приобретают умения и навыки, но и развивают социально-значимые и профессионально важные качества личности, то есть происходит личностное становление будущего специалиста. Подобные практические занятия помогут выпускать высокообразованных конкурентоспособных специалистов, востребованных на российском флоте.

Таким образом, интерактивные образовательные технологии позволяют решать одновременно несколько задач:

позволяют использовать комплексный подход при работе над проектом;

развивать творческие способности;

активизировать мыслительную деятельность;

учат умению работать в команде;

осуществлять формирование профессионально-значимых умений и навыков будущих судоводителей.

Для достижения высоких результатов в получении студентами необходимых умений и навыков должна быть проведена большая подготовительная работа по методике и организации проведения практических занятий. Подготовительный этап полностью ложится на преподавательский состав. Их энтузиазм и творческий поиск помогают активизировать работу студентов, вовлечь большее количество в творческий процесс [2,4].

Правильная организация практических занятий для студентов позволяет углублённо изучать необходимый теоретический материал, учит самостоятельно мыслить, готовит к реальным жизненным ситуациям. А ведь именно это и является основой для подготовки высококвалифицированных специалистов, которые будут работать на благо своей страны.

В заключении надо указать на тот факт, что применение технологий смешанного обучения, когда при изучении учебной дисциплины используются традиционные и инновационные технологии, оказывает положительное влияние на работу студентов и преподавательского состава по совершенствованию учебного процесса, помогает формировать у студентов не только знания и умения, но и способности применять это на практике. Подобные умения и навыки очень трудно, а порой невозможно получить с помощью электронных образовательных ресурсов или при прохождении MOOC-курсов. Такой опыт получает студент только при активной работе над проектом или при работе над решением задачи небольшой группой под руководством преподавателя.

Список литературы

1. Белокурова Е.С., Панкина И.А. Здоровьесберегающие технологии как фактор профилактики инфекционных заболеваний студентов ВУЗов // Инфекционные болезни: наука, практика, обучение: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 85-летию ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет» Минздрава России. – Уфа: Изд-во: Исследовательский центр информационно-правовых технологий, 2017.– С. 6-11.
2. Борисова Л.М., Белокурова Е.С, Панкина И.А. Современные технологии обучения в системе высшего образования. Сборники конференций НИЦ Социосфера. 25-26 мая 2015, №32, с.33-36
3. Овчинникова Ю.И., Овчинников Д.Н. Институт наставничества // Обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально-ориентированного развития РФ: материалы Всероссийской (национальной) научно-методической конференции. – Курган: Изд-во Курганской ГСХА, 2019. – С. 104-107.
4. Панкина И.А., Белокурова Е.С, Опыт применения инновационных технологий в ВУЗе В сборнике: Научно-инновационные технологии как фактор устойчивого развития агропромышленного комплекса. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Н. Миколайчика. 2020. С. 508-511
5. Рогова И.Н. Проектирование технологии смешанного обучения в ВУЗе при изучении учебной дисциплины // Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования в России: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Курган: Изд-во Курганской ГСХА, 2019. – С. 103-107.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРАВИЛАМ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ И ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ АВТОШКОЛЫ.

Зима В.Н., Борисов А.Н., Кудинов С.Н., Костенко В.А., Рябинин А.И., Логачев П.В.

МАУ ДО «ЦДО «Успех»

В нашем мире всё большему числу людей приходится управлять автомобилем, и в этом нет ничего удивительного – уже далеко не первое поколение наших граждан имеет возможность приобрести машину в личное пользование и сдать на права. Обучение в автошколе протекает под руководством преподавателя, мастера производственного обучения, инструктора. Суть его деятельности состоит в управлении активной и сознательной деятельностью учащихся. Учащийся осознает цель и задачи учения. Педагог ясно осознаёт, как должен выглядеть конечный результат.

Для обучения вождению используются различные методы. Рассматривая различные методы, нельзя сказать, что одни хорошие, а другие нет, у каждого есть свои достоинства и недостатки. Преподаватель по вождению в своей работе может совмещать несколько методик, тем самым увеличивая результативность проводимых занятий.

Хорошо зарекомендовали себя следующие методы обучения:

1. Метод творческого воображения.

Данный метод способствует быстрому формированию двигательных навыков. В процессе подобной тренировки ученикам предлагается представить мысленно, что они выполняют какое-то движение. Иногда им предлагается описать дополнительные движения, необходимые для выполнения основного движения. Таким образом, у обучаемого формируется основа предстоящих действий. Часто применяются тренажеры и компьютерные программы.

2. Метод комментируемого управления автомобилем

В данном случае в ходе образовательного процесса инструктором излагается последовательность действий, затем ученик повторяет этот порядок несколько раз (устно), и только затем приступаем к отработке упражнения

Применяемые методы основываются на собственном опыте вождения и выполняются с учетом личностного подхода и восприятия учеников, проходящих обучение.

В основе методики находится правило систематичности и последовательности обучения. Означает это, что учебный материал предоставляется по очевидной системе и в логической последовательности, с целью лучшего его принятия.

Отражением систематичности и последовательности обучения являются стадии хода обучения, которые идут последовательно.

Наблюдение за обучением позволяет наметить три стадии подготовки, которые ученик должен пройти последовательно по мере совершенствования своего водительского мастерства.

Основная задача первой стадии выработать у ученика двигательные навыки. Двигательные умения являются очень важными в деятельности водителя. Не что иное, как двигательные умения, доведенные до уровня синхронной слаженности действий, дают возможность водителю затрачивать минимум времени на выполнение какого-либо действия.

Основная задача второй стадии сформировать сенсорные способности - это способность восприятия, в которых главную функцию играют органы чувств. Способности к восприятию играют очень важную роль при анализировании скорости и отклонения движения транспортного средства.

Важная задача третьей стадии заключается в том, чтобы отработать мыслительные или умственные навыки. Данные навыки являются основой безопасного управления, и помогают будущему водителю, а пока что ученику прогнозировать и предотвращать опасные ситуации на дороге.

В методике обучения применяются самые нацеленные на результат способы управления автомобилем, оказывающие очень важную роль на безопасность движения, которые предназначены для вождения на обычных дорогах.

В ходе обучения используются простые понятия для обозначения действий, помогающих более доходчиво объяснить суть приемов управления транспортным средством.

Цель занятий — отработать до автоматизма полученные и необходимые знания, и навыки за счет подходящего согласования движений или правильного использования алгоритма последовательности действий.

На занятиях мы можем моделировать ситуации и изучать их в безопасных условиях. Что позволяет быстро отработать действенные приемы управления транспортным средством.

Занятия проводятся в определенной последовательности от изучения и отработки простого знания и умения к более сложным занятиям. При каждом занятии сначала изучаются отдельные элементы движения и только потом объединяются в одно единое действие.

Практика свидетельствует о том, что ученик лучше усваивает информацию, когда она изучается по порядку в строгой последовательности.

При этом программа усваивается лучше и быстрее, когда отработка заданий, сопровождается комментариями или наглядным представлением действий. Именно это позволяет ученику быстро приобрести навыки умственных и практических действий.

Достичь высокой степени отработанности навыков у обучаемого, помогают многократные повторения. Ученик сначала знакомится с теоретической стороной каждого задания. Он должен узнать и запомнить, какие действия и в какой последовательности должен сделать.

Затем отработать задания и если возникли ошибки и вопросы, то с помощью преподавателя устранить их.

Крайне важно, чтобы обучение происходило обязательно под контролем преподавателя, чтобы не сформировались неправильные навыки. Ученик должен знать ошибки, допущенные в результате каждого действия, чтобы при повторении задания направить усилия на их устранение. Если ученик не знает о своих ошибках, то это значительно усложняет формирование правильных навыков вождения.

В ходе обучения начинающему водителю-ученику необходимо иметь представление о том, что он вообще должен знать и уметь. Какие навыки необходимо приобрести для вождения транспортного средства в различных дорожных и погодных условиях.

Вождение автомобиля не такая уже и сложная наука. Тут, скорей всего, все дело в практике, а вся практика, как обычно, начинается с теории. Вождение автомобиля требует от водителя дисциплины, внимательности, аккуратности и понимания уже с первых часов обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Автотранспортная психология. Методические указания / сост. к.п.н. Бурганова Н.Т. – Набережные Челны: Издательско-полиграфический центр НЧИ КФУ, 2014. – 48с.
2. Андреев В.И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 272 с.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М. ПЕР СЭ, 2001 – 511 с – (Современное образование) с 311.
4. Быкова Л.В., Зимина И.С., Коваленко Г.И. Обучение вождению. Методические рекомендации. – Екатеринбург, 2009. – 56с.
5. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А.В. Петровского. — Москва: Издат. центр «Академия», 1996. - 496 с. - ISBN 5-7695-0084-0
6. Верзилин Н.М. О методах обучения в школе. М.: Изд-во НИИ школ министерства просвещения РСФСР, 1983.
7. Гальперин П.Я. Теория поэтапного формирования умственных действий: Лекции по психологии / Под ред. и с предисл. А.И.Подольского. М., 2002.
8. Головнева И.В. Особенности обучения взрослых: психолого-педагогические аспекты. [Электронный ресурс] // Библиотека e-Reading: http://www.e-reading.by/chapter.php/98177/7/Methodika_prepodavaniya_psihologii_konspekt_lekciii.html (дата обращения 15.11.2017).

9. Ермаков Д.С., Петрова Г.Д. Создание элективных учебных курсов для профильного обучения // Школьные технологии, 2003. - № 6. – с.23-29.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМФОРТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Л.М. Голдобина, Л. М. Тищенко

МОУ «Разуменская СОШ №1», Белгородская область

В условиях реализации ФГОС второго поколения на первый план выходит здоровье учащегося. Ведущей в работе учителя становится технология здоровьесбережения.

Здоровье ребенка зависит от множества факторов: экологическая обстановка, наследственность, питание, режим дня, двигательная активность. Важнейшей его составляющей является психологический комфорт.

Под словосочетанием «психологический комфорт» в науке понимается сложное образование, содержащее такие компоненты, как

- эмоциональное благополучие (преобладание в процессе жизнедеятельности позитивных эмоций);
- позитивная Я-концепция (положительная самооценка и самовосприятие);
- успешность в сфере общения с родителями, сверстниками, педагогами;
- успешность в сфере деятельности.

Отсутствие одного из этих компонентов приводит к психологическому дискомфорту у ребенка. Очень часто дискомфорт возникает в результате фрустрации потребностей ребенка. Прежде всего, сюда относится феномен депривации, когда ребенок лишен родительского внимания и заботы, в результате чего возникает задержка в его психологическом и физическом развитии.

При авторитарном стиле воспитания дети не могут реализовать потребность в безопасности, любви, общении, познании через взрослых окружающего мира. Это приводит к психологическому дискомфорту, серьезно сказывается на психическом и физическом здоровье ребенка. Дети, испытывающие на себе подобный стиль воспитания, как правило, в дальнейшем относятся к окружающему миру как к источнику угрозы и опасности. Постоянное ожидание угрозы со стороны окружающих, непрерывные стрессовые перегрузки вызывают истощение нервной системы ребенка, что приводит к различным соматическим и функциональным заболеваниям.

В основе школьных неврозов, часто проявляющихся в виде различных заболеваний (астма, головная боль), как правило, лежит фрустрация одной или нескольких детских потребностей. Замечено, что приступы бронхиальной астмы нередко возникают у детей, когда они начинают посещать школу. При этом, детям явно не нравится то учебное заведение, куда их определили. Причины могут быть самые разные: крикливая учительница, дети-драчуны, неуспех из-за неподготовленности к школьному обучению. Все эти причины приводят к психологическому дискомфорту, следствием которого могут быть заболевания невротического характера.

В основе профилактики этих заболеваний должна лежать забота о психологическом комфорте ребенка, который может быть достигнут следующими средствами:

1. Спокойный, уравновешенный климат в семье.
2. Максимальное продление домашнего периода дошкольного детства.
3. Подготовка ребенка к школьному обучению.

Нервная, тревожная обстановка в семье вызывает беспокойство. Эмоциональный дискомфорт влияет на физическое состояние ребенка. Только нравственно благополучная семейная среда способна воспитать здорового ребенка.

Раннее определение малыша в школы может стать для его здоровья тяжелым испытанием. Он не только не научится адаптироваться в детском коллективе, но еще больше замкнется в себе, что опять-таки приведет к нарушению психологического комфорта. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению – важный момент в осуществлении профилактики психосоматических заболеваний. Адаптацию в школе проходят все первоклассники. И чем лучше подготовлен к ней ребенок, тем меньшую психологическую и физическую нагрузку он испытывает. Готовность к школе проявляется в определенном уровне развития аффективно-потребностной, интеллектуальной и речевой сфер.

В Новых Федеральных образовательных стандартах второго поколения, в современных образовательных системах принцип психологической комфортности является ведущим. Он предполагает снятие по возможности всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроке такой атмосферы, которая расковывает детей, и в которой они чувствуют себя “как дома”.

Никакие успехи в учебе не принесут пользы, если они “замешаны” на страхе перед взрослыми, подавлении личности ребенка.

Развитие аффективно-потребностной сферы предполагает становление познавательных и социальных мотивов учения. В интеллектуальном плане ученик должен владеть эмпирическим обобщением и понимать логическую последовательность событий. В речевой сфере – обладать развитым фонематическим слухом. Все выше перечисленное позволяет маленькому школьнику с удовольствием воспринимать новую для него школьную жизнь, подчиняться ее правилам. Учителю также необходимо соблюдать определенные правила для создания психологического комфорта в классе.

1. Не пытайтесь за каждым отрицательным поступком школьника видеть только отрицательные мотивы.
2. Тщательно готовьтесь к уроку, не допускайте даже малейшей некомпетентности в преподавании своего предмета.
3. Школьники склонны охотнее выполнять распоряжения учителей при опосредованном способе воздействия.
4. Школьника можно изменить к лучшему с помощью специальных приемов оценки его личности.
5. Совместная деятельность сближает людей и повышает их авторитет (если она хорошо организована).
6. Предусмотрительность и корректность поведения учителя снижают напряжение в общении.

Это, в свою очередь, уменьшает вероятность конфликта между учеником и учителем, между учеником и классным коллективом. У ребенка формируется положительная самооценка, что позволяет избежать психологического дискомфорта.

Чрезвычайно важно, чтобы ученик вступил в школьную жизнь с позитивным настроем на успех.

К сожалению, сегодня в образовательном процессе присутствуют негативные тенденции явления: падение интереса к знаниям, снижение познавательной активности, пропуски уроков учащимися, жалобы родителей и учащихся на поведение учителей, конфликтные ситуации, возникающие на уроках. Постоянное состояние повышенной тревожности учащихся на уроках приводит к нервным срывам. Согласно статистике, комфортно чувствуют себя в школе лишь 58 % учащихся, 28 % - часто конфликтуют с учителями.

Все это приводит к тому, что в школе ребенок не чувствует себя безопасно и комфортно, а ведь задача школы - создать такое психологическое пространство, чтобы в нем было хорошо каждому ребенку. Страх, тревожность будут разрушать его деятельность, отрицательно сказываться на здоровье. Ведь заболевание ребенка нередко является защитной реакцией на испытываемый им психологический дискомфорт. Если ученику плохо в школе, то болезнь позволяет не ходить туда. Во время болезни ребенок испытывает повышенное внимание и заботу взрослых, что ему может так не доставать в обыденной жизни.

Кроме того, общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся”, “инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе”.

Подобная личность может сформироваться в условиях такого психологического пространства, где ребенку с первого класса **предоставляется возможность:**

- выражать свое «я», делать выбор в соответствии со своими ценностными ориентациями;
- Поощряется генерирование идей, выдвижение разного рода инициатив, внесение интересных предложений;
- Развиваются готовность и умение брать на себя ответственность;
- Создаются условия для самоутверждения ребенка с учетом сильных сторон его личности;
- Формируется взгляд на другого человека как на безусловную личность.

Таким образом, здоровье младшего школьника во многом зависит от обеспечения для него атмосферы психологического комфорта. Создание такой атмосферы возможно только в том случае, если родители и педагоги хорошо знакомы с особенностями психического развития ребенка и способны применять на практике принцип индивидуального подхода к нему.

Использованная литература:

1. В.В. Зеньковский «Психология детства» М., «Академия», 2005.
2. В.И. Журавлев «Основы педагогической конфликтологии» М., РПЛ, 2004.
3. В.В. Суворова «Психофизиология стресса» М., 2005.

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)

ПРИЧИНЫ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ

Мельник Елена Викторовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, РФ

e-mail: melnikev@cspu.ru

Аннотация

Статья представляет собой анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме тревожности личности. В статье обоснована актуальность данной проблемы, приведены альтернативные точки зрения специалистов, раскрыты причины и механизмы формирования тревожности.

Ключевые слова: тревожность, тревога, страх, ситуативная тревожность, личностная тревожность.

Эмоциональное благополучие подрастающего поколения – один из объектов пристального внимания школьных психологов, педагогов, родителей. Своевременная и качественная диагностика подобного неблагополучия, адекватные коррекционные меры могут уменьшить риск возникновения нежелательных тенденций в развитии личности. Одно из частых проявлений эмоционального неблагополучия – тревожность.

В настоящее время увеличилось число тревожных детей и подростков, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Подросток с повышенной тревожностью впоследствии может столкнуться с различными соматическими заболеваниями. Поэтому исследование тревожности подростков, методов ее диагностики и коррекции является актуальной проблемой современной психологии.

Следует отличать тревогу как состояние и тревожность как свойство личности. Если тревога - это эпизодические проявления беспокойства, волнения человека, то тревожность является устойчивым состоянием.

Тревога - реакция на грозящую опасность, реальную или воображаемую, эмоциональное состояние диффузного безобъектного страха, характеризующееся неопределённым ощущением угрозы (в отличие от страха, который представляет собой реакцию на вполне определённую опасность). Тревожность - индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе и тех, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают [1].

Традиционно отсчет исследований тревожности начинается с работ З. Фрейда. В ранних работах З. Фрейда обнаруживается два варианта объяснения тревожности: 1) как результат разрядки подавленного сексуального влечения; 2) как сигнал о наличии опасной ситуации, что требует от индивида адекватного приспособления. Тем самым, по З. Фрейду, неприятное состояние тревоги является полезным адаптивным механизмом, побуждающим индивида к защитному поведению по преодолению опасности. При этом важно отметить указания З. Фрейда на два источника угрозы – внешний мир и внутренние импульсы. При первом источнике возникает объективная реакция тревоги, которую он считал синонимом страха. В этом случае речь идет о достаточно адекватном восприятии внешней угрозы и эмоциональная реакция пропорциональна величине внешней угрозы. Это выражается в виде простой схемы из трех основных взаимосвязанных компонентов: объективная опасность – воспринимаемая угроза = тревога.

З. Фрейд обозначил три основных вида тревожности: 1) объективную, вызванную реальной внешней опасностью; 2) невротическую, вызванную опасностью неизвестной и неопределенной; 3) моральную, определяемую им как «тревожность совести».

Разграничение объективной и невротической тревожности весьма условно, поскольку невротическая тревожность имеет тенденцию проецироваться вовне («прикрепляться к объекту»), приобретая вид реального страха, так как от внешней опасности избавиться легче, чем от внутренней [2].

Таким образом, З. Фрейд считал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами порождает тревожность. З. Фрейд смотрел на тревожность как на симптоматическое проявление внутреннего

эмоционального конфликта, вызванного тем, что человек бессознательно подавляет в себе ощущения, чувства или импульсы, которые являются для него слишком угрожающими или раздражающими.

Впоследствии А. Фрейд трактовала тревожность как беспредметное состояние ожидания неопределенной угрозы, а К. Хорни говорила об очевидной иррациональности тревоги и ощущении беспомощности при тревожности. В теории К. Хорни главные источники тревожности и беспокойства личности коренятся не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а являются результатом неправильных человеческих отношений.

К. Хорни считает, что при помощи удовлетворения этих потребностей человек стремится избавиться от тревожности, но невротические потребности не насыщаемы, удовлетворить их нельзя, а, следовательно, от тревоги нет путей избавления [3].

Г. Салливан считает это состоянием напряжения, но противоположным напряжению потребностей и активности, направленной на их удовлетворение. Г. Салливан известен как создатель "межличностной теории". Личность не может быть изолирована от других людей, межличностных ситуаций. Ребенок с первого дня рождения вступает во взаимоотношения с людьми и, в первую очередь, с матерью. Все дальнейшее развитие и поведение индивида обусловлено межличностными отношениями. Г. Салливан считает, что у человека есть исходное беспокойство, тревога, которая является продуктом межличностных (интерперсональных) отношений. Тревога вызывается действительными или мнимыми угрозами безопасности человека.

Г. Салливан также, как и К. Хорни, рассматривает тревожность не только как одно из основных свойств личности, но и как фактор, определяющий ее развитие. Возникнув в раннем возрасте, в результате соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, тревожность постоянно и неизменно присутствует на протяжении всей жизни человека.

Иначе подходит к пониманию тревожности Э. Фромм, представитель неотрейдизма. Он считает, что в эпоху средневекового общества, с его способом производства и классовой структурой, человек не был свободен, но он не был и одинок, не чувствовал себя в опасности, потому что он не был "отчужден" от вещей, от природы, от людей. Человек был соединен с миром первичными узами, которые Э. Фромм называет естественными социальными связями, существующими в первобытном обществе. С развитием общества разрываются первичные узы, появляется свободный индивид, оторванный от природы, от людей, в результате чего он испытывает глубокое чувство неуверенности, бессилия, сомнения, одиночества и тревоги. Чтобы избавиться от тревожности, порожденной "негативной свободой", человек стремится избавиться от самой этой свободы. Единственный выход он видит в бегстве от свободы, в стремлении забыть и этим подавить в себе состояние тревоги [4].

Таким образом, Э. Фромм, К. Хорни и Г. Салливан пытаются показать различные механизмы избавления от тревожности.

К. Роджерс источник тревожности видит в том, что есть явления, которые лежат ниже уровня сознания, и если эти явления носят угрожающий характер для личности, то они могут быть восприняты подсознательно еще до того, как они осознаны. Это может вызвать вегетативную реакцию, сердцебиение, которое сознательно воспринимается как волнение, тревога, а человек не в состоянии оценить причины беспокойства. Тревога ему кажется беспричинной.

А. Эллис с коллегами различают у детей два вида страхов: страх внешних объектов и страх собственной неадекватности. Второй вид страхов они обозначают как тревожность. В последующих работах А. Эллис различает тревожность как состояние, основанное негативной самооценкой и ведущее к неадекватному

поведению. При этом различаются два вида тревожности: тревожность дискомфорта и «Я – тревожность», причем последняя связана с предвосхищением недостаточного уважения и самоуважения.

Социальная школа научения придает тревожности центральную роль в социализации индивида. В основе этих взглядов лежит представление о том, что исходно нейтральные стимулы могут через подкрепление и научение становиться эмоциогенными и приобретать вызывающие тревожность свойства. В результате исследований было установлено, что тревожность, относительно легко возникая, в дальнейшем становится очень стойким образованием, с большим трудом поддающееся переучиванию. Она может способствовать выработке как положительных качеств, так и отрицательных, таких, например, как агрессия или чрезмерная зависимость.

Как показали исследования Б. Вейнера и К. Шнайдера, успешность деятельности у «тревожных» и «нетревожных» индивидов меняется в зависимости от разных условий. У тревожных личностей эффективность деятельности увеличивалась, в большей степени, после сообщений об успехе их работы, в то время как «нетревожных» испытуемых гораздо больше стимулировало сообщение о неудаче в пробных экспериментах, особенно когда дело касалось трудных заданий. Из этих экспериментов авторы делают вывод, что лиц, опасаящихся возможной неудачи, желательно стимулировать сообщениями об успехах на промежуточных этапах работы, в то время как лиц, изначально нацеленных на успех, сильнее мотивирует информация о неудачах в ходе выполнения задания.

По мнению О.Х. Маурера, тревожность наряду с другими предвосхищающими эмоциями (надеждой, разочарованием и облегчением) оказывает решающее влияние на выбор, следовательно, на дальнейшее закрепление способов поведения. При этом основные эмоции подкрепления – тревожность и надежда.

Исходя из представлений о центральной роли эмоционального обусловливания в научении и о том, что эмоции вызывают тенденции к определенному поведению, действуя как мотив, О.Х. Маурер считает, что основная функция тревожности – сигнализирующая, она ведет к тому, что подкрепляются такие реакции, такие формы поведения, которые способствуют предотвращению переживания более интенсивного страха или уменьшают уже возникший страх.

Б.Ф. Скиннер считает тревогу негативным побочным явлением, связанным с использованием наказания. Из-за своей угрожающей природы тактика наказания нежелательного поведения может вызвать «эмоциональные эффекты» [цит. по 5].

Р. Мэй считает тревогу мрачным предчувствием, вызванным угрозой какой-либо ценности, которую индивид считает необходимой для своего существования как личности. Угроза может быть направлена на физическую, психическую или какую-либо другую ценность, которую индивид связывает со своим существованием (патриотизм, любовь другого человека, достижение успеха и пр.). Поводы для тревоги у различных людей могут быть настолько же разными, как и ценности, от которых эти поводы зависят.

Р. Мэй различает два вида тревожности: нормальную и невротическую. Нормальная тревожность отличается тем, что: 1) не является непропорциональной объективной угрозе; 2) не связана с подавлением или другими механизмами интрапсихического конфликта; 3) ею не управляют невротические защитные механизмы, и поэтому ей можно конструктивно противостоять на уровне сознания; кроме того, она прекращает действовать, если объективная ситуация меняется [6].

Ч. Спилбергер различает два вида тревожности: личностную и ситуативную (реактивную). Личностная тревожность предполагает широкий круг объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу (тревожность как черта личности). Ситуативная тревожность обычно возникает как кратковременная реакция на какую-нибудь конкретную ситуацию, объективно угрожающую человеку.

В понимании природы тревожности у зарубежных авторов можно проследить два подхода: тревожность как изначально присущее человеку свойство и тревожность как реакция на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни.

В отечественной психологической литературе также можно встретить разные определения этого понятия, хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцировано – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику.

В последнее время интерес российских психологов к изучению тревожности существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживания эмоциональной напряженности и тревоги.

По мнению А. Прихожан, на психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживания в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение. Автор обозначает следующие виды тревожности на основе ситуаций, связанных: с процессом обучения – учебная тревожность; с представлениями о себе – самооценочная тревожность; с общением – межличностная тревожность [7, с. 300].

И.В. Имедадзе различает два уровня тревожности: низкий и высокий. Низкий необходим для нормального приспособления к среде, а высокий вызывает дискомфорт человека в окружающем его социуме.

Исследователи Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова обозначают три уровня тревоги, связанной с деятельностью: деструктивный, недостаточный и конструктивный. Тревожность как психологическая особенность может иметь разнообразные формы.

По определению Р.С. Немова, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях».

По определению А.В. Петровского, тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности.

В.В. Давыдов трактует тревожность как индивидуальную психологическую особенность, состоящую в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких общественных характеристиках, которые к этому не предполагают [8].

Н.Д. Левитов дает следующее определение: тревога – это психическое состояние, которое вызывается возможными или вероятными неприятностями, неожиданностью, изменениями в привычной обстановке, деятельности, задержкой приятного, желательного, и выражается в специфических переживаниях (опасения, волнения, нарушения покоя и др.) и реакциях.

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения.

Наряду с попытками прийти к согласованному определению для описания состояния тревоги, исследователи пытаются выявить, в чем кроются истинные причины возникновения этого состояния. Среди

возможных причин называются и особенности нервной системы (повышенная чувствительность), и индивидуальные особенности, и взаимоотношения со сверстниками и с родителями, и проблемы в школе. Многие специалисты сходятся во мнении, что среди причин, вызывающих детскую тревожность, на первом месте - неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью.

Тревожность может порождаться как реальным неблагополучием личности в наиболее значимых областях деятельности и общения, так и существовать вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т. п.

Тревога, несмотря на обилие различных смысловых формулировок, представляет собой единое явление и служит облигаторным механизмом эмоционального стресса. Возникая при любом нарушении сбалансированности в системе "человек-среда", она активизирует адаптационные механизмы и, вместе с тем, при значительной интенсивности лежит в основе развития адаптационных нарушений. Повышение уровня тревоги обуславливает включение или усиление действия механизмов интрапсихической адаптации. Эти механизмы могут способствовать эффективной психической адаптации, обеспечивая редукцию тревоги, а в случае их неадекватности находят свое отражение в типе адаптационных нарушений, которым соответствует характер формирующихся при этом пограничных психопатологических явлений.

Тревога может играть охранительную и мотивационную роль, сопоставимую с ролью боли. С возникновением тревоги связывают усиление поведенческой активности, изменение характера поведения или включение механизмов интрапсихической адаптации. Но тревога может не только стимулировать активность, но и способствовать разрушению недостаточно адаптивных поведенческих стереотипов, замещению их более адекватными формами поведения. В отличие от боли, тревога - это сигнал опасности, которая еще не реализована. Прогнозирование этой ситуации носит вероятностный характер, а в конечном итоге зависит от особенностей индивида. При этом личностный фактор играет зачастую решающую роль, и в таком случае интенсивность тревоги отражает, скорее, индивидуальные особенности субъекта, чем реальную значимость угрозы. Тревога, по интенсивности и длительности неадекватная ситуации, препятствует формированию адаптационного поведения, приводит к нарушению поведенческой интеграции и всеобщей дезорганизации психики человека. Таким образом, тревога лежит в основе любых изменений психического состояния и поведения, обусловленных психическим стрессом.

Чувство тревоги – неприятное эмоциональное состояние, начинающееся с легкого беспокойства и заканчивающееся сильным страхом. Однако страх чаще всего представляет собой рациональную реакцию на реальную опасность, в то время как тревога обычно вызвана нереальной причиной.

Ситуативная тревожность, в отличие от личностной - это состояние, которое не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. Ненормальным является скорее снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безответственность, что чаще всего свидетельствует об инфантильной жизненной позиции, недостаточной сформированности самосознания. Интенсивность воздействия стрессовых факторов существенно отражается на ситуативной тревожности. Принято даже считать, что повышенный уровень реактивной тревожности свидетельствует о наличии у человека стрессового состояния, а высокие показатели личностной тревожности коррелируют с наличием невротического конфликта, эмоциональными и психосоматическими заболеваниями.

Анализ приведенных определений позволяет сделать вывод, что понятием «тревожность» психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Термин "тревожность" используется также для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности испытывать это состояние. В этом случае тревожность означает черту личности. Тревожность как черта, или личностная тревожность, не проявляется непосредственно в поведении. Но ее уровень можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у индивида возникает состояние тревоги.

Ссылки на источники

1. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – Кн. 3: Психодиагностика. – 640 с.
2. Ханин Ю.Л. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности. – М.: Наука, 2006. - 145 с.
3. Хорни К. Тревожность / Собр. соч. в 3 томах. М.: Смысл, 2007. – Т.2. – 180 с.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М: АСТ. - 2007. - 624с.
5. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. - Л.: ЛГУ, 2008. - 230 с.
6. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. — М.: Независимая фирма «Класс», 2009. - 345с.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Норма, 2000. - 245 с.
8. Психологический словарь. Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. - М.: Педагогика, 2008. - 378с.

КОУЧИНГОВЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА ПОМОГАЮЩИХ ПРАКТИК

Симонов П.А.

Институт психологии творчества, г. Санкт-Петербург

Все чаще в современных реалиях нам приходится сталкиваться с кризисными явлениями в политической, общественной, социальной и других сферах жизни. С ростом в обществе запроса на профессиональную помощь в преодолении кризисных состояний, так же остро встает вопрос не только о необходимости подготовки квалифицированных специалистов помогающих практик, но и о поиске нового инструментария, который помогал бы не только справиться с острой фазой любого кризисного явления, но и способствовал бы нахождению новых возможностей и ресурсов в самой кризисной ситуации, что, в свою очередь, позволило бы не только улучшить качество оказываемой помощи, но давало бы возможность самому специалисту оставаться в состоянии спокойствия, равновесия и целостности. Таким инструментарием может, по нашему мнению, выступить именно коучинг.

Размышляя над определением коучинга с точки зрения научной психологии Березовская Р.А. и Мясникова С.В. указывали на его многозначность. Они отмечали, «что в научной литературе понятие коучинга сформировалось на основе синтеза различных теоретико-методологических и междисциплинарных подходов. Отсюда сложности в поиске универсальной дефиниции: этот термин встречается в публикациях по менеджменту, философии, социологии, педагогике, психологии — и в каждой из этих сфер он имеет свою трактовку. «Коучинг» — это транслитерация английского слова «coaching», которое в переводе означает: наставлять, подготавливать, тренировать. В английском варианте со словом «coaching» можно сопоставить

слово «co-achieving», которое, по мнению ряда авторов, наиболее точно отражает понимание процесса коучинга как совместного достижения» [2, с. 65]. Авторами в частности отмечалось, что «коучинг — это система принципов и приемов, способствующих развитию людей с целью повышения эффективности их деятельности, максимального раскрытия и эффективной реализации их потенциала» [2, с. 65]. Как нам представляется, эти особенности коучинга как нельзя лучше соответствуют достижению ранее обозначенных целей подготовки специалистов помогающих практик. Этот вывод также может быть основан на приведенных указанными авторами классических определениях:

- «- по Тимоти Голви (Timothy Gallwey) коучинг — это раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности;
- по Джону Уитмору (John Whitmore) коучинг — это метод психологической поддержки, в котором главное — развитие осознанности и ответственности;
- по Томасу Дж. Леонарду (Thomas J. Leonard) коучинг — это интегративная технология успеха;
- по Майлзу Дауни (Myles Downey) коучинг — это искусство содействовать повышению результативности, обучению и развитию другого человека» [2, с. 66].

Анализируя состав наиболее востребованных качеств современного профессионала, Луговский В.А., Рожков А.Ю. в своей статье «Коучинг как инновационная форма профессионального обучения» указывают, что к такому можно бесспорно отнести «способность к самостоятельному обретению знаний, умений и навыков, использованию информационных технологий» [5, с. 153]. Говоря о необходимости лично-ориентированного подхода в обучении, предъявляющего высокие требования к содержанию такого обучения, к его методической организации, предполагающего гибкость в определении целей, учета личностных интересов обучающихся, их индивидуальных особенностей, авторами делается вывод о повышении тем самым результативности обучения. Коучинг, по мнению авторов, является одним из разновидностей инновационной образовательной практики лично-ориентированного подхода. «В этой практике коуч направляет процесс получения человеком субъективно и объективно нового опыта. Задача коуча – организовать продуктивный диалог, стимулировать самостоятельное осознание и переосмысление своего накопленного опыта, генерацию нового опыта, реализацию принятых решений в жизни и профессиональной деятельности» [5, с. 153]. Здесь нам важно будет отметить, что в процессе подготовки специалиста помогающих практик на базе коучингового подхода происходит формирование соответствующих поведенческих реакций самого специалиста, позволяющих последнему находить ресурсы внутри себя, изыскивая возможности в кризисных ситуациях для себя и других. Коучинг в данном аспекте помогает «раскрывать потенциал человека для максимального повышения его эффективности» [5, с. 155]. Коучинговый подход в современной образовательной среде является неотъемлемой частью «прогрессивной педагогики», отмечают в своей статье Тургенева О.Ю. и Абу-Талёб Д.В., и он неразрывно связан с гуманистической парадигмой образования, а также отвечает принципам лично-ориентированного обучения [7, с. 467]. Авторами обозначается, что «понимание коучинга – как «инструмента раскрытия потенциала человека», «инструмента эффективного встраивания человека в его жизнь», «способа, который помогает учиться» – позволяет посмотреть на коучинговый подход как действенный в образовательном контексте, образовательной среде и взаимодействии» [7, с. 467]. Ключевым моментом, отмеченным всеми приведенными выше авторами, является возможность коучинга способствовать раскрытию потенциала человека. В процессе подготовки специалиста помогающих практик это особенно важно и позволяет обучаемому, часто параллельно овладевая классическим «терапевтическим» подходом в психологии, где основная задача заключена в преодолении негативных аспектов кризиса и стабилизацию, проходя обучение в коучинговом подходе, научиться осуществлять поиск позитивных аспектов кризиса, способных придать

импульс для дальнейшего роста и скоординировать направление этого роста [6, с. 301]. Эта же особенность коучинга дает возможность сформировать у обучаемого профессиональную позицию помогающего специалиста, которая является основой его профессиональной компетентности и обеспечивает грамотное, этичное и безопасное использование разнообразных методов и техник в работе [1, с. 2]. И здесь крайне важную мысль высказывает Акиндинова И.А., которая в своей работе: «Интегративные методы обучения, формирующие психологическую устойчивость помогающих специалистов» обозначает, что «понятие профессиональной позиции базируется на четком понимании зоны профессиональной компетентности, сферы своей ответственности и перечня профессиональных задач. Потеря профессиональной позиции в ходе работы с пострадавшим может грозить деструктивными последствиями как для пострадавшего, так и для самого специалиста. Выработка профессиональной позиции и способность к ее сохранению в критических ситуациях является первоочередной задачей подготовки помогающих специалистов» [1, с. 2].

Помогая формированию профессиональной позиции, коучинг становится основой для совершенно нового подхода в антикризисной работе, позволяя специалисту сосредоточить свое внимание на выявлении новых возможностей, которые скрыты за кризисной ситуацией, что делает его работу более эффективной нежели просто помощь в совладании с кризисным явлением того или иного формата. Иначе говоря, коучинговый подход это возможность увидеть разнообразие путей из пункта А в пункт Б, а не просто покинуть пункт А. В то же время, как указывают Ковпак Д.В., Ежиков А.Ю., специалисты, «которые начинают коучинговую практику, сталкиваются со сложностями в ходе коучинговой работы. Опираясь на терапевтические привычки и шаблоны мышления и практики, даже при наличии коучингового образования, некоторые из них склонны «соскальзывать» в знакомую терапевтическую модальность в ходе коучингового контракта, стремясь к концептуализации и реструктуризации дисфункциональных убеждений клиента. Для решения этой проблемы требуется продолжительная практика и объём супервизий, что увеличивает порог входа в коучинговую практику», но не делает ее менее эффективной. [4, с. 121]. Важность сохранения основной структурной направленности коучингового подхода, выраженной в понимании наличия у человека всех необходимых ему ресурсов для преодоления кризиса и соответствующего потенциала, обуславливает успешное достижение специалистом целей антикризисной работы, а так же позволяет осуществлять грамотное планирование, намечая конкретные шаги по их достижению. Коучинг, как указывается в статье Ивановой З.А. и Сандомирского М.Е. предполагает ответственность клиента за результат работы, его самостоятельность и осознанность в достижении и присвоении полученного результата. Вместо обесценивания внутренних конфликтов и проблем клиента, которое нередко происходит при давании ему советов и рекомендаций в разных жизненных ситуациях, коучинг позволяет перейти к непосредственному диалогу сложных чувств и ощущений, которые служат репрезентациями сторон внутреннего конфликта, и привлечь их к решению стоящих перед клиентом задач непосредственно в ходе коуч-сессии. Невербальное представление проблемы, используя кинестетическую, визуальную и другие модальности, позволяет обойти внутреннее сопротивление, причем экологично, целиком и полностью используя образы и описания клиента. Техниками поддержания адаптивных состояний становятся при этом диссоциативно-экзистенциальное самонаблюдение и самоанализ» [3, с. 105, 107].

Изложенное выше позволяет сделать определенный вывод о эффективности применения при подготовке специалиста помогающих практик коучингового подхода, дающего возможность обучаемому формировать профессиональную позицию, достигать осознанности - «особого состояния личности, позволяющего успешно вычленять из огромного динамично и объемно разрастающегося потока информации, то самое необходимое, что способствует самоактуализации и обретению самооценности» [6, с. 301], а раскрытие потенциала обучаемого способствует повышению результативности его антикризисной работы.

Список литературы:

1. Акиндинова И.А. Интегративные методы обучения, формирующие психологическую устойчивость помогающих специалистов // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. - 2016. - № 1 (30). - С. 17-24.
2. Березовская Р.А., Мясникова С.В. Взгляд психологов на перспективы развития коучинга в России (по материалам круглого стола конференции "Ананьевские чтения" - 2014) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. - 2015. - № 1. - С. 63-73.
3. Иванова З.А., Сандомирский М.Е. психосоматический коучинг – обоснование результата, уместность и предпосылки применения // Сборник докладов, статей, текстов выступлений участников Научно-практической онлайн-конференции Ассоциации русскоязычных коучей. - 2020. - С. 104-110.
4. Ковпак Д.В., Ежиков А.Ю. Системный когнитивно-поведенческий коучинг: понятие и основы методологии // Сборник научных статей VII Международного съезда Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии СВТFORUM. - Санкт-Петербург, - 2021. - С. 117-148.
5. Луговский В.А., Рожков А.Ю. Коучинг как инновационная форма профессионального обучения // Научный альманах. - 2018. - № 3-3 (41). - С. 153-156.
6. Симонов П.А. От постмодерна к метамодерну: кризис как вызов для поиска новых решений // Методология современной психологии. - 2022. - № 15. - С. 291-301.
7. Тургенева О.Ю., Абу-Талеб Д.В. Коучинг как форма сопровождения образовательного процесса // Сборник трудов I Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса». – Симферополь. - 2022. - С. 465-472.

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

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 2022 ГОД

Январь 2022 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 января 2022 г.

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

Февраль 2022 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2022 г.

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

Март 2022 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 марта 2022 г.

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

Апрель 2022 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2022 г.

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

Май 2022 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 мая 2022 г.

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

Июнь 2022 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июня 2022 г.

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

Июль 2022 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июля 2022 г.

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

Август 2022 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 августа 2022 г.

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

Сентябрь 2022 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2022 г.

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

Октябрь 2022 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 октября 2022 г.

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

Ноябрь 2022 г.

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

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2022 г.

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

Декабрь 2022 г.

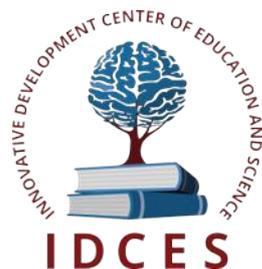
IX Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2022 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2023 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



**Педагогика и психология:
тенденции и перспективы развития**

Выпуск IX

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

(11 октября 2022 г.)

г. Волгоград

2022 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 11.10.2022.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 1,81
Тираж 250 экз. Заказ № 104.

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