



**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "GLOBUS"
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
СБОРНИК НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

**ХХХХІV МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ»
(19 июня 2019г.)**

г. Москва- 2019

© Научный журнал "Globus"

УДК 159
ББК Ю88
ISSN: 2658-5197

Редакционная коллегия:

Лавринов С.П канд. пед. наук Научный сотрудник
Гамбарян.О,А д-р психол. наук Старший научный сотрудник
Линков М.В доцент
Коновал Г.Г доцент

Сборник публикаций научного журнала "Globus" по материалам XXXXIV международной научно-практической конференции: «Психология и педагогика: актуальные вопросы» г. Санкт-Петербурга: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – С-П. : Научный журнал "Globus", 2019. – 60с.

Тираж – 300 экз.

УДК 159
ББК Ю88
ISSN: 2658-5197

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

Контактная информация организационного комитета конференции:

Научный журнал "Globus"

Электронная почта: info@globus-science.org.ua

Официальный сайт: www.globus-science.ru

СОДЕРЖАНИЕ

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Ларионова Е.П., Меженцева Г.Н. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА И ОТРАЖЕНИЕ ДИЗАРТРИИ В ПОЧЕРКЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	4
Семенова А. А., Колодовская Е.А. КОРРЕКЦИЯ НЕЯЗЫКОВЫХ ВИДОВ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	9
Хисматулина А.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ	15

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Корнилов Ю.В. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ КОНТРОЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В БИФ КЕМГУ	22
--	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Павловская Н.Г. ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ – ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ	25
Виниченко М.А., Ли Нин ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О РОССИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СОВМЕСТНЫМ ПРОГРАММАМ	30

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Стрельцова А.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ С РЕБЕНКОМ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ	34
---	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Маркарьян Ю.А., Харченко Л.Н. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПОРНОГО ВУЗА ПО РАЗВИТИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА	38
Харченко Л.Н., Маркарьян Ю.А. КАК МОЖНО ОЦЕНИВАТЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ ВЫПУСКНИКА ВУЗА?43	

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Федотова Г.А., Яковлева В. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	48
--	----

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА И ОТРАЖЕНИЕ ДИЗАРТРИИ В ПОЧЕРКЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ларионова Екатерина Павловна

*Магистрант,
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск*

Меженцева Галина Николаевна

*канд. пед. наук, доцент
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск*

В настоящее время все чаще можно столкнуться с проблемой школьной неуспеваемости учащихся младших классов, в особенности связанной с изучением родного языка. По данным статистических исследований едва ли не самой распространенной причиной тому являются нарушения письменной речи, которые появляются у учащихся младших классов с нормальным интеллектом, зрением и слухом. Число таких детей составляет 10-20% и с каждым годом увеличивается. С учетом данных цифр можно говорить о том, что подобные проблемы возникают у каждого пятого ученика, а, как известно, нарушение письменной речи может являться существенным препятствием в обучении, и в дальнейшем может негативно влиять на развитие личности ребенка [3].

Л.Г. Парамонова в своих исследованиях [4] отмечает, что при поступлении в первый класс 55% будущих школьников имеют предпосылки к появлению нарушений письма. Это обусловлено тем, что дети поступают в школу с различными речевыми нарушениями. Так чаще всего в их анамнезе можно встретить общее недоразвитие речи и стертую дизартрию [6].

Исследование, проведенное Е.П. Бараковой, указывает, что зачастую у дошкольников можно встретить комплексное нарушение, представленное дисграфией и дизартрией [1].

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [2].

Дизартрия – нарушение звукопроизводительной стороны речи, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы и расстройствами иннервации речевого аппарата [5].

Дети с различными речевыми нарушениями, в особенности с дизартрическими проявлениями, попадают в группу риска развития нарушений письменной речи. И не безосновательно, ведь, как известно, при дизартрии у

ребенка нарушается общая и мелкая моторика, что находит отражение в каллиграфических трудностях; нарушение артикуляционной моторики может вести к пропускам и заменам букв на письме; особенности познавательной и эмоциональной деятельности, пространственной ориентации – все это определяет неготовность дошкольника к процессу обучения, в особенности к овладению письмом и чтением, в дальнейшем проявляясь в виде специфических ошибок.

Какие же виды нарушений письма чаще всего встречаются у младших школьников с дизартрией?

Существует значительное количество классификаций видов дисграфии, в данном исследовании мы придерживались классификации, разработанной Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена в 70-80-е годы XX века. В ее основе лежит несформированность определенных операций процесса письма.

Данная классификация позволяет выделить пять видов дисграфии:

1. Артикуляторно-акустическую;
2. Акустическую;
3. Дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
4. Аграмматическую;
5. Оптическую.

Для выявления ведущей формы нарушения письма у детей младшего школьного возраста был проведен эксперимент. В нем приняли участие 29 учащихся младших классов с дисграфией и дизартрией. Было проведено полное логопедическое обследование каждого ребенка, вошедшего в исследуемую группу для подтверждения наличия у него дизартрии. Также было установлено, что 80% детей наблюдались в дошкольном возрасте у логопеда. Наиболее часто встречающиеся заключения у данной группы детей, помимо форм дизартрии: общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, задержка речевого развития, дислалия.

Для выявления формы дисграфии каждый учащийся выполнил три вида письменных работ: списывание с печатного, рукописного текста и слуховой диктант. Все тексты были выбраны с учетом возраста детей, их возможностей, а также речевой материал является апробированным, включает звуки всех фонетических групп, а также насыщен буквами с кинетическим и акустико-артикуляционным сходством.

Дополнительным инструментарием в процессе выявления наличия у учащегося дисграфии являлось пособие И. Смирновой «Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму» [7]. Данное пособие позволило выявить наличие ошибок языкового анализа и синтеза, а также отметить трудности оптического различения детьми как печатных заглавных и строчных букв, так и рукописных. В ходе сбора данных были проанализированы классные и контрольные работы учащихся с целью выявления стойких специфических ошибок.

Помимо выявления характера специфических ошибок и их количества (на почве чего определялась форма дисграфии) нами были проанализированы особенности почерка учащихся, наиболее часто встречающиеся каллиграфические трудности.

Количественная и качественная обработка специфических ошибок в работах исследуемой группы школьников указывает на то, что все учащиеся имеют смешанную форму дисграфии.

Наиболее распространенной у детей является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Ей уступают по количеству ошибок оптическая и аграмматическая формы. Наименее часто встречающейся у исследуемой группы школьников являются артикуляторно-акустическая и акустическая формы дисграфии.

Процентное соотношение видов дисграфии в работах младших школьников

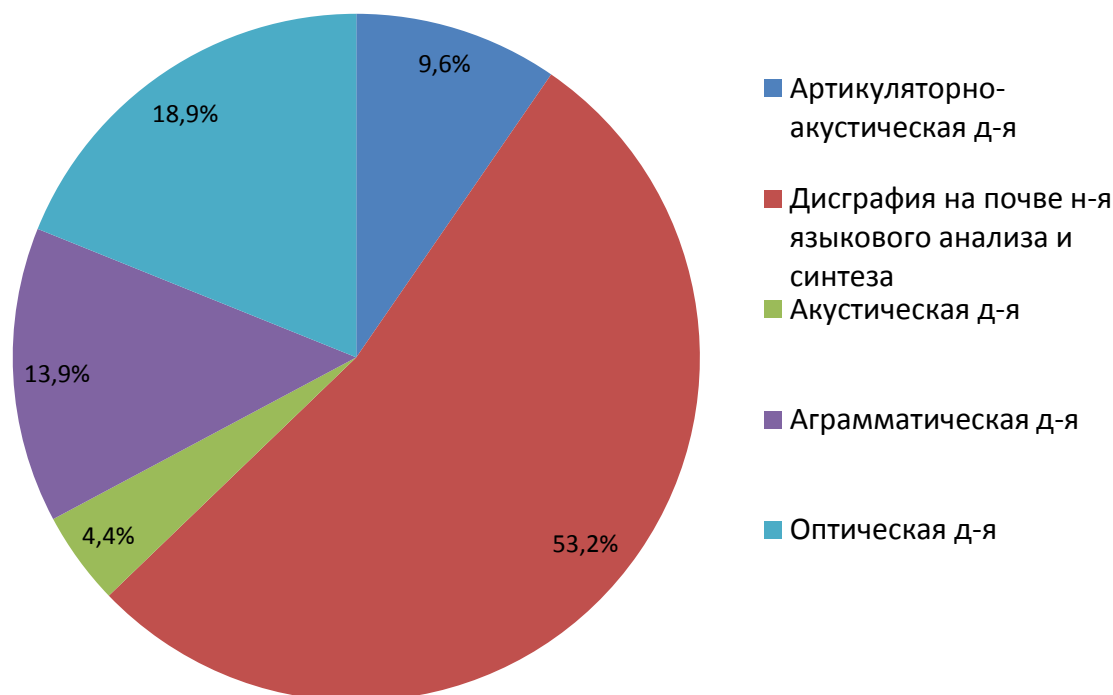


Рис. 1. Процентное соотношение видов дисграфии в работах учащихся, составивших экспериментальную группу

Наиболее сложным видом письменной работы для учащихся оказалось написание слухового диктанта, в то время как списывание с печатного текста было оценено, как наиболее легкий вид работы.

Рассмотрим примеры ошибок каждого вида дисграфии, встретившихся в письменных работах детей:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия: *рвал – рвав, щавель – сявель*.

2. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза: *идёт – идё, Слава – Сла, из листьев – и злиств*. Дети пренебрегают использованием заглавных букв в начале предложения и не указывают точкой конец предложения.

3. Акустическая дисграфия: *большие – пальшие; надулись – натулись*.

4. Аграмматическая дисграфия: *мышь забралась – мышь забралась, дети – деть*.

5. Оптическая дисграфия: *Ёж – Зж, берлоге – дерлоге, щавель – цавель*.

Почерк учащихся младших классов, принявших участие в эксперименте, имеет свои характерные особенности. Для начала следует упомянуть трудности усвоения последовательности и верного начертания элементов букв. Они пишутся детьми в неправильном порядке, из-за чего страдает соединение букв, добавляются лишние движения и элементы на письме, а соединения букв могут достигать по высоте верхней строки. Такое написание может затруднить проверку текста учителем, так как требуется время на определение – была ли ребенку добавлена лишняя буква (зачастую соединение похоже на букву л), либо это неверное соединение букв. Основываясь на анализе школьных письменных работ детей, можно сделать вывод, что в большинстве случаев учитель отмечает это как ошибку, что отрицательно влияет на общую оценку за работу, следовательно – сказывается на самооценке учащегося и снижении мотивации к изучению родного языка.

Наблюдение за процессом письма учащихся позволило заметить, что наиболее часто детьми неверно пишутся строчные буквы «а» и «я». Буква «а» изображается как кружок, к которому впоследствии дописывается буква «с», а буква «я» пишется как буква «л» с дописанным маленьким кружком сверху.

Дизартрический компонент ярко выражается в почерке учащихся: буквы «ломанные», острые, пикообразные. Буквы «скачут» на строчке, выходя как за верхние границы строки, так и за нижние. Чаще всего промежуток между словами минимальный, нередко заступы за поля. После длительной письменной работы почерк значительно ухудшается в связи с быстрым уставанием кисти и пальцев руки.

Негативно сказывается ранний переход от тетради в узкую линейку к широкой линейке. Если ребенок все еще испытывает трудности написания букв в узкой линейке, то широкая линейка лишь усугубит развивающуюся деформацию почерка.

В работах детей очень часты исправления, орфографические ошибки, пропуски букв и недописывания слов. Последние два типа ошибок не всегда связаны с недоразвитием языкового анализа и синтеза. Ввиду особенностей развития высших психических функций описываемой категории учащихся, у детей затруднен переход от фонемы к графеме, поэтому им требуется

больше времени на то, чтобы вспомнить начертание буквы, что при написании, например, слухового диктанта и отражается в указанных ранее ошибках.

Основываясь на полученных данных, можно сделать вывод, что нарушения устной речи имеют на письме незначительное отражение. Наибольшее количество ошибок совершается из-за недоразвития языкового анализа и синтеза, фонематических процессов и трудности овладения грамматическими нормами.

Таким образом, удалось выявить ведущие формы дисграфии у младших школьников с дизартрией; определить наиболее сложный и легкий вид письменной работы из предложенных; изучить почерк учащихся и выявить характерные его особенности. Все это позволяет говорить о необходимости проведения комплексной коррекционной работы, направленной на устранение нарушений письма, а также на коррекцию графомоторных навыков и развитие каллиграфических способностей у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Список литературы

1. Баракова Е.П. Нарушение письменной речи у учеников младших классов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №5-4. – С. 20-22.
2. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: «СОЮЗ», 2004. – 224с.
3. Литвинова Г.В. Нейропсихологическое обоснование анализа нарушений письменной речи у младших школьников (гендерный аспект) // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. – №2(18). – С. 66-71.
4. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб.: «СОЮЗ», 2004. – 240 с.
5. Полушкина Н.Н. Диагностический справочник логопеда. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. – 607 с.
6. Прищепова И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 63 с.
7. Смирнова И. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму. ФГОС. – СПб.: Детство-пресс, 2018. – 64 с.

КОРРЕКЦИЯ НЕЯЗЫКОВЫХ ВИДОВ ДИСТРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Семенова А. А.,

*Семенова Анастасия Александровна - студентка очного отделения
Психолого-педагогического факультета, Смоленского государственного
университета*

Колодовская Е. А.

*Колодовская Елена Анатольевна - кандидат педагогических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии,
Смоленского государственного университета
г. Смоленск, Российская Федерация*

Аннотация: в статье приведён пример проделанной логопедической работы и представлены результаты её эффективности по коррекции неязыковых видов дисграфии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Так как у таких детей не сформировано зрительное, временное, пространственное восприятия и затруднена работа мышц общей и мелкой моторики, именно эти аспекты необходимо развивать у детей с расстройствами речи.

Ключевые слова: неязыковые виды дисграфии, общее недоразвитие речи, дисграфия.

Человек – существо уникальное. В течении многих столетий он приобретает всё новые и новые знания и способности. Одной из таких особенностей является способность передавать идеи, мысли, жизненный опыт на протяжении веков с помощью системы письменных знаков. Именно письменность была особым методом общения на протяжении многих столетий. Даже в наши дни самокорректирующих пишущих машинок и магии компьютерной обработки текста, письменное общение является необходимой и неотъемлемой частью нашей жизни.

Письменная речь формируется с рождения и далее только совершенствуется, переходя из маленьких каракулей, в рукописные тексты на листе бумаге. Большое значение для формирования письма имеет начальная ступень школьного обучения. Для успешного обучения ребёнка в школе, он должен свободно ориентироваться в окружающем его пространстве и владеть основными пространственно-временными понятиями. Все эти навыки необходимы для усвоения ребёнком рисования, счёта, письма, чтения и многих других дисциплин, которые основаны на установлении соотношений между предметами и явлениями, их последовательности, а значит, и пространственных взаимосвязей, которые имеют огромное значения для формирования письменной речи ребёнка.

Дети начинают изучать буквы, буквосочетания, организацию букв в слова и, наконец, объединения слов в грамматически правильные предложения. Помимо уровня предложения, мысли должны быть представлены в логическом порядке, а информация организована в абзацы. Всё это вызывает огромную сложность для детей, и особенно для детей с различными нарушениями речи. Одним из таких нарушений является общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи - сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики и, как следствие, всей связной речи. Дети с таким нарушением имеют значительные трудности в обучении, которые могут находить своё проявление в орфографических ошибках, проблемах излагать свои мысли на бумаге. Это препятствие к успешному обучению в школе называется дисграфией. Дисграфия – это специфическое расстройство письменной речи, стойкая избирательная неспособность детей овладеть навыками письма и чтения, несмотря на достаточное умственное развитие, полноценный слух и зрение, сохранный устный язык и адекватную методику обучения, отмечал А.Н. Корнев [3, с.54].

Существуют разные варианты классификации дисграфии. О.А. Токарева, опираясь на принцип учёта преимущественного нарушения того или иного анализатора, выделила 3 вида дисграфий: акустическую, оптическую, моторную [1, с. 87]

М.Е. Хватцев выделил следующие формы дисграфии:

- 1) дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха;
- 2) дисграфия на почве расстройства устной речи («графическое косноязычие»);
- 3) дисграфия на почве нарушения произносительного ритма;
- 4) оптическая дисграфия;
- 5) дисграфия при моторной и сенсорной афазии [6].

Классификация дисграфий, которая базируется на принципе несформированности определенных операций письма, разработанная сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена под руководством Р.И. Лалаевой [4, с. 159] выделяет следующие виды дисграфий:

- 1) артикуляторно-акустическая;
- 2) дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания – акустическая дисграфия;
- 3) дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- 4) аграмматическая дисграфия;
- 5) оптическая дисграфия.

В настоящий момент именно эта классификация является наиболее обоснованной и общепринятой в логопедической практике.

Можно проследить, что во всех классификациях выделяется оптическая дисграфия, которая связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах, искажениях и зеркальном написании букв на письме. Такой вид дисграфии можно назвать неязыковой, так как он не является следствием языковых расстройств, которые связаны с нарушением устной речи; фонемного распознавания; различных форм языкового анализа и синтеза; недоразвитием грамматического строя.

Так же, неязыковая дисграфия может быть вызвана трудностями в выполнении контроля мелкой моторики, необходимой для письма. (По классификации О.А. Токаревой это моторная дисграфия)

Причинами дисграфии могут стать и генетические заболевания и мозговые нарушения. Дети не могут развить связи между различными областями головного мозга, необходимыми для письма. Они испытывают трудности с автоматическим запоминанием и освоением последовательности движений, необходимых для написания букв или цифр.

Одно из важных и необходимых условий существования человека - это ориентировка в окружающем его пространстве. Восприятие и переработка пространственных характеристик является одной из наиболее сложных форм психического отражения мира. Так как всё в нём находится в упорядоченном виде, все предметы находятся относительно друг друга, явления следуют одно за другим, слова объединяются и определённым образом располагаются во фразе. Это всё есть пространственные представления, которые относятся к базовым составляющим познавательной деятельности человека, они образуют «ось координат» (по Леонтьеву А. Н.) посредством которой люди воспринимают окружающую действительность и выстраивать свой индивидуальный образ мира.

Дети у которых не сформировано зрительно-пространственное восприятия имеют огромные трудности при обучении грамоте, так как каждый раз, когда им нужно написать ту или иную букву, перед ними стоит выбор между правильным и ошибочным вариантом написания. В русском алфавите сомнению в написании поддаются буквы а-о; и-ш; б-д; л-м и многие другие. Таким образом, психолого-педагогическими условиями эффективной логопедической работы по коррекции неязыковых видов дисграфии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи являются: формирование и развитие зрительного, временного, пространственного восприятия и согласованной работы мышц общей и мелкой моторики.

Опытно-экспериментальная работа по выявлению и коррекции неязыковых видов дисграфии у младших школьников с ОНР, проводилась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы Смоленской области, с детьми 2-го класса.

Опытно-экспериментальное исследование включало в себя несколько этапов. На первом этапе работы, мы познакомились, провели первичное об-

следование детей, для выявления детей с общим недоразвитием речи. С использованием методики исследования процесса письма по И. Н. Садовниковой, была выявлена группа детей с нарушениями письменной речи. [5].

Детям предлагались следующие задания:

- списать слова, написанные печатным и рукописным шрифтом;
- записать под диктовку строчные и прописные буквы, слоги и слова;
- списать печатный и рукописный текст;
- написать диктант;
- написать названия предметов, изображенных на картинках;
- составить и записать небольшой рассказ по сюжетной картинке.

Изучив речевые карты детей, проведя предварительное обследование их письменной речи, были выбраны 10 учащихся, которые имели на письме большое количество ошибок связанных с несформированностью пространственно-временных отношений. У этой группы детей мы провели обследование состояния пространственных и временных представлений по материалам Иншаковой О.Б. и Колесниковой А.М. [2]

Детям предлагались задания:

- понимание и употребление предлогов;
- ориентировка в «схеме собственного тела» и человека напротив;
- ориентировка на листе бумаги;
- исследование зрительно-пространственных представлений;
- исследование временных представлений;
- рисунок: «Дом, дерево, человек».

В процессе проведения исследования детям давались четкие и понятные инструкции; диктанты, тексты для чтения и списывания и другие материалы были даны в соответствии с возрастом детей.

Проанализировав письменные работы детей, были выявлены ошибки разного характера, но преобладающими были: замена букв по количеству элементов, замена букв по пространственному расположению; зеркальное письмо букв; общее искажение букв.

Результаты обследования пространственно-временных отношений показали, что у детей нарушено понимание и употребление предлогов; ориентировка в «схеме собственного тела» и человека напротив; ориентировка на листе бумаги; зрительно-пространственные представления и временные представления.

С заданием «Рисунок: «Дом, дерево, человек» справились все, но у многих отмечается нарушение зрительно-пространственного восприятия. На формате листа А4, дети располагали рисунок в середине листа, сбоку. Многие рисовали маленькие элементы рисунка, не соотносили величину человека, дома и дерева. Заполняли пустоту ненужными элементами.

Коррекционная работа проводилась в период с октября 2018 года по ноябрь 2018 года и проводилась два раза в неделю, на фронтальных логопедических занятиях.

Для коррекции неязыковых видов дисграфии мною была разработана серия конспектов, посвящённых этой проблеме. Она включала дифференциацию букв: Б-Д; И-Ш; П-Т; Л-М; О-А; Ш-Т; И-У

Занятия включали задания для формирования зрительного, временного и пространственного восприятия.

Примеры заданий:

Задание 1. Дописать недостающий элемент, той буквы, которую диктует логопед.

Задание 2. На поле разными способами скрыты буквы, детям необходимо было найти нужные буквы.

Задание 3. Логопед рукой пишет на спине ребёнка образ буквы, ребёнку нужно догадаться, какую букву написал логопед.

Задание 4. Чтение текстов слева-направо.

Задание 5. Найти слова, в кроссворде, которые могут быть написаны в разном направлении.

Задания имели множество вариантов использования.

На заключительном этапе работы, для выявления эффективности проделанной логопедической работы по коррекции неязыковых видов дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи был проведён контрольный эксперимент. Он был своеобразным срезом знаний, который показывал степень эффективности проделанной коррекционной работы. Для проверки детей была использована та же методика исследования процесса письма по И. Н. Садовниковой. Так же мы проверили уровень зрительного, временного и пространственного восприятия.

Для наглядности сравнительный анализ результатов письменных работ детей до и после проведенных логопедических занятий представлены на рисунке 1.

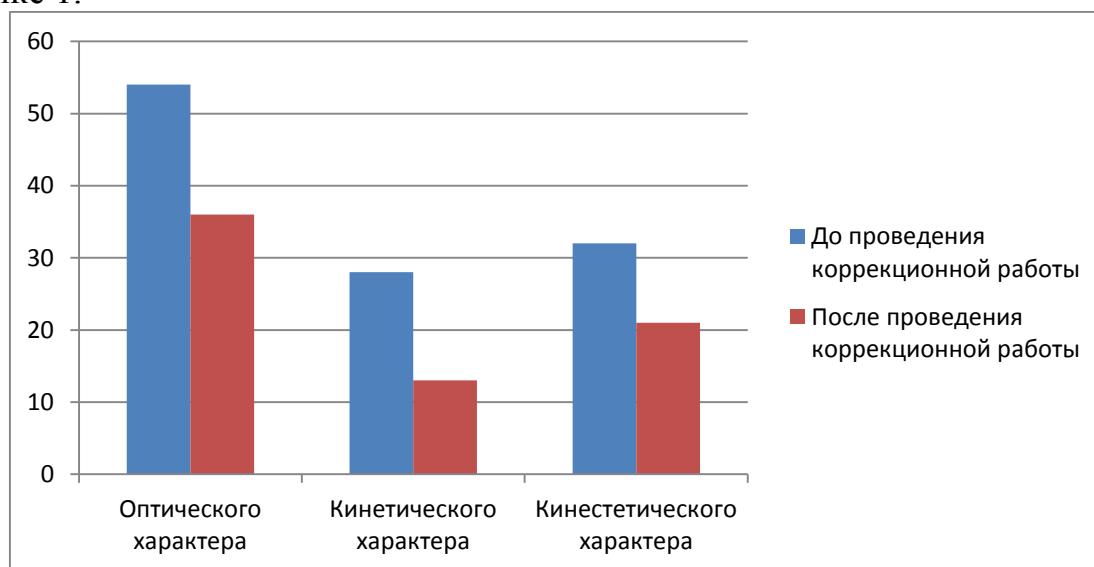


Рис. 1. Сравнительный анализ ошибок неязыкового характера у детей до и после проведенной коррекционной работы

Таким образом, результаты контрольного эксперимента говорят о значительном улучшении состояния процесса письма у детей.

Дисграфия представляет собой частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Выделяют пять основных видов дисграфии: акустическую, артикуляторно-акустическую, оптическую, аграмматическую и дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

В понятие «неязыковые виды дисграфии» мы включили дисграфию оптического, кинетического и кинестетического характера. Именно они, в большей степени, связаны с нарушением зрительно, временного и пространственного восприятия.

Коррекционные занятия способствовали преодолению неязыковых видов дисграфии, а также других видов нарушений процесса письма. Это ещё раз доказывает эффективность логопедических занятий, которые способствуют улучшению состояния письменной речи у детей, что, в свою очередь, ведет к повышению успеваемости школьников по другим учебным предметам школьной программы.

Список литературы

1. Волосовец Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 200.
2. Иншакова О.Б. Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. Учебно-методическое пособие. М.: В. Секачев, 2006. С. 80.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. Учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 2004. С. 218.
4. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма младших школьников. СПб., 2004.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письма и их преодоление у младших школьников. М., 2006. С. 184.
6. Хватцев, М.Е. Алексия и дислексия. Хрестоматия по логопедии. Т.2. М.: Владос, 1997.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Хисматулина Александра Марсельевна,
*магистр 2 курса психолого-педагогического факультета СмолГУ,
город Смоленск.*

В последние несколько десятков лет неуклонно растёт количество детей с речевой патологией. Эта патология чаще связана с органическими поражениями головного мозга и проводящих путей, причиной которой является ухудшение экологической и социальной обстановки в обществе, улучшение методов выхаживания глубоко недоношенных детей и детей после родовых осложнений.

Непростая структура речевых нарушений требует психолого-медико-педагогического подхода к их рассмотрению. Нейропсихология открывает перспективы в познании речевых патологий, даёт понять как отличить внешние проявления различных дефектов и причины их возникновения с точки зрения мозговой организации функциональных систем [1].

Сегодня, логопедия вновь переживает очередной этап своего развития, что связано с появлением новых методик коррекционной работы, аппаратуры, всё большим участием неврологов, нейропсихологов, психологов, которые за последние несколько лет внесли значимый вклад в развитие логопедии.

На сегодняшний день, проблема нейропсихологического подхода в коррекции речевых нарушений в литературе, предназначенной для логопедов, раскрыта в не в полной мере, она отражена довольно сжато. Это обуславливает актуальность дальнейшего практического исследования специфики нарушений у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями и определения путей коррекции с использованием нейрофизиологического метода, которые могут способствовать повышению эффективности преодоления данных речевых расстройств.

Актуальность, практическая значимость и недостаточная разработанность данного вопроса определили выбор темы нашего исследования.

Цель нашего исследования предполагала выявление особенностей психического развития детей с дизартрическим компонентом, состояния речевых и неречевых функций при помощи логопедических и нейропсихологических методов, а также определить основные направления и содержание нейрологопедической работы.

Гипотезой исследования - использование системы нейропсихологических приёмов в логопедической работе позволяет детально и дифференцированно обследовать детей с речевыми нарушениями, осуществить индивидуальный подход в составлении программы коррекционного обучения, а также увеличить эффективность логопедического воздействия и оптимизировать коррекционный процесс в целом.

Методика констатирующего эксперимента была разработана на базе изучения и анализа литературы, посвященной проблеме данного исследования, проведена адаптация с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста. Для решения поставленных задач нами использовалась модифицированная модель нейрологопедического обследования. Обследование проводилось на основе системы составленной Волковской Т.Н. (на основе модификации методик Усановой О.Н, Марковской И.Ф.) и методики логопедического обследования Архиповой Е.Ф.

Из экспериментальной группы (40 человек) для проведения формирующего эксперимента было выделено 10 детей с минимальными дизартрическими расстройствами в возрасте 4- 6 лет.

В разработанной диагностической программе были использованы различные приемы обследования, ориентированные на возраст от четырех до шести лет. Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Задания детьми выполнялись по словесной инструкции, в случае затруднения – по предварительному показу. Полученные данные заносились в протокол обследования.

Таким образом, выводился профиль картины нарушений речевых и неречевых функций у детей на момент обследования.

В результате анализа анамнестических данных дошкольников с минимальным дизартрическим компонентом было установлено, что у детей данной категории наблюдались отклонения в пренатальном и постнатальном периодах развития. Большинство матерей (80%) перенесли стремительные роды, в ходе которых у детей отмечалась гипоксия разной степени выраженности.

Мы проанализировали состояние артикуляционной моторики, звукопроизношения (какие группы звуков нарушены и характер их нарушения), слоговой структуры слова, фонематических процессов, связной речи. Нейропсихологическое обследование, включало в себя диагностику кинестетического и кинетического аспекта мануального и орального праксиса по кинетическим и кинестетическим направлениям, зрительного и слухового гнозиса, временного восприятия, памяти и внимания.

Нами отмечались такие особенности выполнения заданий как трудности вхождения в задания (двигательная аспонтанность), трудности пространственной ориентации движений и действий (пространственный поиск, зеркальность, пространственные искажения), импульсивность (эхопраксия с коррекцией), напряженность и замедленность.

Комплексное нейрологопедическое обследование подтвердило логопедический статус детей экспериментальной группы. Нарушения звукопроизношения в обследуемой группе детей носили вариативный характер, определяемый тяжестью речевого дефекта.

Нейрологопедическое обследование детей выявило минимальное дизартрическое расстройство, общее недоразвитие речи. 3 уровень речевого

развития, а также низкую нейродинамику, слабость контрольных и регуляторных функций, несформированность пространственного и кинестетического факторов, недостаточная сформированность межполушарного взаимодействия, пространственных представлений и слухоречевой памяти у всей группы детей.

На основании данных нейрологопедического обследования нами была составлена программа по коррекции нейропсихологических и логопедических нарушений у данной группы детей. Логопедическая работа носила комплексный характер. Так, наряду с коррекцией минимальных дизартрических расстройств проводилась работа, преимущественно ориентированная на коррекцию первого и второго функционального блока мозга и активизацию базовых составляющих подкорково-корковых, внутри и межполушарных взаимодействий в структуре головного мозга.

Программа строилась на основе методики работы по преодолению стёртой дизартрии Е.Ф. Архировой, базового алгоритма "метода замещающего онтогенеза", предложенный А.В. Семенович [3], на котором была составлена программа Т.Н. Ланиной "Дельфины" и программа по мозжечковой стимуляции.

Занятия с детьми проводились индивидуально по 30-45 минут 2 раза в неделю. Для достижения поставленных задач были использованы упражнения преимущественно носящие игровой характер.

Система нейрологопедической работы при минимальных дизартрических расстройствах носит комплексный характер и включает в себя следующие цели и направления работы:

- преодоление моторных нарушений: упражнения для формирования кинестетической ориентации в собственном теле;
- развитие пространственных представлений, устранение моторной неловкости;
- развития крупной, мелкой и артикуляционной моторики, массаж, растяжки;
- коррекцию фонетико-фонематических нарушений: коррекция звукопроизношения, развитие фонематических процессов, нормализацию слоговой структуры слова;
- коррекцию просодической стороны речи: постановка правильного речевого дыхания, работа над голосом, интонацией;
- коррекцию лексико-грамматической стороны речи и связной речи: пополнение активного и пассивного словаря, развитие словообразования и словоизменения, диалогической и монологической речи;
- пополнение и уточнение представлений об окружающем мире людей, предметов и явлений через расширение объема активного и пассивного словаря.

Для активизации энергетического потенциала и оптимизации функционального состояния стволовых и глубинных образований, а также для повышения пластичности сенсомоторного обеспечения психических процессов использовались следующие упражнения и игры на:

- выработку правильного дыхания: дыхательные упражнения А.Н Стрельниковой, упражнения на выработку правильной воздушной струи, упражнение "Ветер", "Шарик", "Задувай мяч в ворота", "Задувай свечу" и др.;

- оптимизацию и стабилизацию общего тонуса тела, растяжки и релаксацию;

- массаж и самомассаж;- развитие крупной моторики: ходьба; гимнастика рук и ног; гимнастика туловища; комплексная гимнастика конечностей и туловища; упражнения мышц плечевого пояса, шеи и глотки;

- развитие мелкой моторики: конструирование, лепка из теста и пластилина, рисование с помощью трафарета, обведение шаблонов,, по контуру, складывание ладоней перед собой и постукивание пальцами каждой пары, показывание пальцев по два и по три;

- раскрашивание, вырезание ножницами различных фигур,дорисовывание предметов, игры «Собираем ягоды», «Пальчики здороваются», «Пальчики моются», «Замочек», «Пальцы шагают», «Колечко», «Гармошка», «Бутончик», «Зайка»;

- развитие подвижности артикуляционного аппарата: упражнения,

- направленные на развитие подвижности губ., мышц языка, мышц зева и жевательно- артикуляторных мышц.

С каждым ребёнком проводился логопедический массаж, так как массаж также является одним из видов нейростимуляции и является неотъемлемой частью коррекции дизартрических расстройств.

Для формирования операционного обеспечения вербальных и невербальных психических процессов использовались такие виды работ, которые были направлены на [2]:

- развитие межполушарных взаимодействий: рисунки двумя руками; выполнение действий двумя руками; игры с мячом; игры на балансировочной доске;

- развитие умения располагать на предметы и изображения по убывающей (возрастающей) величине, на развитие глазомера;

- отработку звуко-буквенного анализа, развитие речи и мышления;

- развитие концентрации и устойчивости внимания, зрительно-моторной координации слухового внимания и скорости реакций: упражнение "Муха", лабиринты, переплетенные линии, корректурная проба, модифицированная таблица Шульте, "Запрещённое число", «Угадай, чей голос», «Улови шепот», «Скажи, что звучит»; упражнение "Кристалльная пирамида", "Копирование точек"; Услышь букву";

- игры, упражнения на умение анализировать основные признаки предметов,

- развитие пространственной ориентации на листке бумаги, произвольного внимания: графический диктант, "Цветные карточки";
- развитие зрительной памяти, распределение внимания и закрепление понятия о геометрических фигурах: "Запомни фигуры";
- повышение тонуса мозговой деятельности: "Дутибол";
- развитие зрительного восприятия, произвольного внимания и саморегуляции: "Контур";
- развитие мнестических функций.

Большое внимание уделялось формированию межполушарного взаимодействия и мозжечковой стимуляции при помощи балансировочной доски Бильгоу, так как упражнения на развитие мозжечка являются сильной нейростимуляцией. Мозжечок поддерживает постоянную связь с лобными долями, а значит, контролирует движение и сенсорное восприятие, а нарушенная связь между мозжечком и лобными долями мозга приводит к замедлению формирования речи, интеллектуальных и психических процессов. Задания выполненные на доске направлены на синхронизацию двигательных и познавательных навыков, развитие зрительно-моторной координации.

Программа по мозжечковой стимуляции улучшает: уровень концентрации внимания; все виды памяти; развитие речи - как устной, так и письменной, а также навыки чтения; анализ и синтез информации; работу эмоционально-волевой сферы; ориентацию в пространстве; межполушарные взаимодействия; чувство времени и ритма; последовательность и плавность движений; бинокулярное зрение; темп и плавность речи.

Для работы над стимуляцией мозжечка применяется специально разработанная балансировочная доска Бильгоу. Дети балансируя в положении стоя, выполняли различные упражнения (перебрасывание мячика, перекидывания мяча или мягкой подушечки).

Параллельно с перебрасыванием мяча велась работа над автоматизацией, дифференциацией звуков, отработкой слоговой структуры слов. На доске мы учились ориентироваться в собственном теле и в окружающем пространстве, активно велась работа над ритмом и постановкой дыхания и голоса, отрабатывались лексико-грамматические конструкции.

После проведения коррекционных работ с детьми экспериментальной группы была проведена повторная диагностика по методикам констатирующего эксперимента.

По окончании повторной диагностики выяснилось следующее: показатели экспериментальной группы отличались от первичной диагностики.

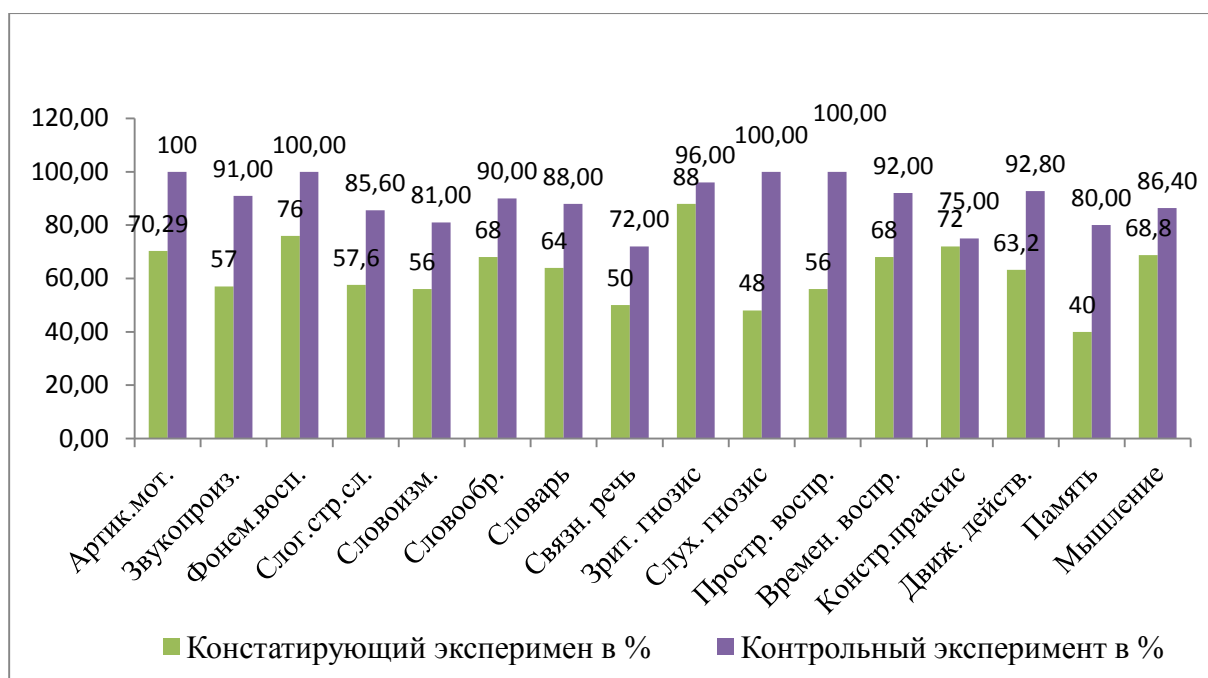


Рис. 1. Суммарные результаты констатирующего и контрольного обследования экспериментальной группы

Из рисунка 1 хорошо видно, что по всем показателям у детей данной группы наблюдается положительная тенденция по всем показателям. Очень хорошие результаты наблюдаются развитии артикуляционной моторики(100%), звукопроизношении (91%) и фонематическому восприятию (100%). Можно сделать вывод, что проведенная артикуляционная гимнастика и логопедический массаж что проведенная коррекционно-логопедическая работа: артикуляционная гимнастика, логопедический массаж, и игры на развитие ротового выдоха и фонематического слуха, развитие мелкой моторики, способствовали улучшению работы мышц и соответственно правильному звукопроизношению.

Также хорошие результаты были достигнуты в выполнении заданий направленных на развитие фонематического восприятия (100%), слухового гнозиса(100%), пространственных представлений(100%), временных представлений (92%), движений действий(92%), памяти (80%) и мышления (86%).

Таким образом, на основании проведенных диагностик было сделано следующее заключение: программа разработана с учётом нейропсихологических особенностей развития мозга оказалась эффективна при таких диагнозах как общее недоразвитие речи и минимальные дизартрические расстройства, способствуют формированию когнитивных и речевых функций, совершенствованию произношения, обогащению словарного запаса, развитию фонематического слуха, чувства ритма, способности к произвольному контролю и произвольной саморегуляции.

Изложенные факты показывают актуальность и необходимость проведения специальной логопедической работы с использованием нейропсихологических приемов по устранению выявленных недостатков звуковой и слоговой структуры слова у дошкольников с различной речевой патологией.

Список литературы

1. Астаева А.В. Нейропсихологическое исследование детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития. - Челябинск, 2010. - 122 с.
2. Глозман Ж.М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении. - М.: Генезис, 2019. - 336 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. - М.: Генезис, 2018. - 474 с.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ КОНТРОЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В БИФ КЕМГУ

Корнилов Ю.В.

*кандидат исторических наук, доцент, преподаватель
истории и английского языка БИФ КемГУ (Беловский филиал)
г. Белово*

Актуальность проблемы контрольного тестирования в неязыковых вузах обосновывается некоторыми практическими причинами, препятствующими успешному обучению студентов юридических специальностей.

Отсутствие языковой подготовки обучающихся образовательных организаций по дисциплине английский язык, изучение другого иностранного языка (немецкой), ведёт к трудной адаптации при изучении нового языка.

Текущая задача Беловского института (филиал) КемГУ - подготовить подрастающее поколение к овладению базовых умений и навыков английского языка, создание условий для успешного контрольного тестирования студентов института, а также обеспечение преемственности и непрерывности обучения английскому языку в рамках программы вуза и после получения специальности.

Цель контрольного тестирования в рамках обучения английскому языку - контроль (проверка) уровня владения английским языком по итогам завершения семестрового курса.

Для создания благоприятных условий при контрольном тестировании студентов в нашем институте, потребовалось немало времени, чтобы изучить научные исследования и практический опыт ведущих учёных и педагогов.

С точки зрения И. В. Батунова, для курса английского языка в целях совершенствования педагогического процесса необходимо вводить в практику постоянный контроль для определения уровня освоения студентами материала. Причём, автор отмечает такие формы тестирования как «текущий» и «итоговый», определяя обе разновидности тестирования как наиболее эффективные методы контроля в целом [1].

Авторы Л.И.Жаркова и Н.В. Картушина исследуют преимущества тестирования, одним из которых является «закрепление полученных знаний, умений и навыков». В качестве недостатков выделяют организацию тестирования и «необходимость разграничить виды речевой деятельности и однозначности ответов» [2].

В их работах следует отметить отсутствие термина «дифференциация», не смотря на важность данного понятия.

М.И. Мятлева указывает на чрезмерное увеличение тестовых методик на занятиях в неязыковом вузе на примере специальности инженер-механик.

В её работах нет упоминаний о проблеме дифференцированной подготовки тестирования [6]. Дифференцированное обучение как отдельное явление активно исследуется и другими педагогами [3, 4, 7], но тестирование не рассматривается в рамках их работ. Можно отметить работы многих исследователей, которые обратили внимание на важность теста в контексте дифференциации обучения [5, С. 134, 8].

Подобное противоречие в современной методологии обучению английского языка побуждает нас снова обратиться к тестированию в вузе на примере юридической специальности, с использованием дифференцированного подхода.

При изучении языка, в Беловском институте (филиал) Кем ГУ были выявлены некоторые показатели, препятствующие успешному обучению студентов юридических специальностей.

Так, в 2018 г. у 70 % студентов юридического факультета отсутствовала базовая лингвистическая подготовка по английскому языку. А 20 % студентов - юристов, которые учили английский язык в школе, имеют не удовлетворительный уровень подготовки. И только у 5 % студентов наблюдается удовлетворительная подготовка.

Изучив исследования педагогов и опираясь на свой практический опыт мы считаем, что для достижения высоких результатов в ходе обучения английскому языку, усвоения базовых умений и навыков необходима индивидуальная подготовка студентов с учётом дифференцированного подхода к каждой из перечисленных групп.

На наш взгляд, курс английского языка в нашем институте должен ориентироваться на среднего студента, предполагать повторение языка с элементарных основ, постепенно усложняя его к концу года обучения.

Только системное и продолжительное обучение английскому языку, увеличение объёма курса общего английского для студентов как юридических специальностей, так и всех специальностей института, станет наиболее эффективным, и при проведении контрольного тестирования будет демонстрировать высокие результаты студентов.

Литература

1. Батунова, И. В. Тестирование как один из наиболее эффективных методов контроля при обучении неязыковых специальностей иностранному языку // Педагогические науки. Май 2017. №5 (59). С. 8-10.

2. Жаркова, Л. И., Картушина, Н. В. [Электронный ресурс URL: <https://mir-nauki.com/PDF/14PDMN217.pdf> (дата обращения: 20. 02. 2019)]

3. Клетс, Т., Малышева, О., Преснякова, Н. Дифференцированный подход к обучению иностранному языку в неязыковом ВУЗЕ // Society, Engration, Education. 2018. May 25 th-26th. P. 534-543.

4. Колоколова, А. И., Малкова, С. А. Дифференцированный подход в обучении английскому языку курсантов военно-физкультурного ВУЗА. // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2018. №6 (160).

5. Манвелова, И. А. Роль тестирования в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки // Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2014. №7 (37): в 2-х ч. Ч. II. С. 133-135.

6. Мятлева, М. И. Тестирование на занятиях по иностранному языку в неязыковом ВУЗЕ: за и против // *Lingua mobilis*. 2011. №2 (28), 2011. С. 160-163.

7. Нефёдов, О. В. Дифференцированное обучение английскому языку студентов неязыковых ВУЗОВ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. С. 113-115.

8. Соболева, О. С., Гусева, Н. В. Тестирование как средство контроля и оценки знаний студентов неязыкового ВУЗА // Педагогика и психология. 2014. №71. С. 71-75.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ – ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ

Павловская Надежда Григорьевна

*к.пс.н., магистр педагогики и психологии
СКГУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск,
заведующий кафедрой «Педагогика и психология»*

В сфере образования в современных рыночных отношениях и социально-психологических условиях повышаются требования к педагогу, к его профессиональному уровню. Актуальной является проблема повышения качества подготовки будущих учителей, формирование их личностной позиции, позволяющей быть востребованными в профессиональной деятельности. Следовательно, развитие конкурентоспособной личности будущего бакалавра образования в современных условиях становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки учителя в вузах.

Так, какой же *должна быть вузовская подготовка специалистов, чтобы на выходе выпускники соответствовали современным социально-экономическим требованиям и рыночным отношениям.*

Анализируя обозначенную проблему, ученые отмечают, что необходимо определить какие же способности, характеристики, качества, знания и умения обеспечивают конкурентоспособность специалиста – выпускника вуза? Третьяков П.И. подчеркивает, что недостаточно изучены процессы формирования и развития конкурентоспособности личности молодых специалистов – будущих педагогов. Евплова Е.В. сделала акцент, что в связи с развитием рыночных отношений в системе высшего педагогического образования сложилась принципиально новая ситуация, что будущим специалистам «Для того чтобы быть профессионально успешным, необходимо обладать определенными качествами конкурентоспособности» [4, С.179].

Для решения вопроса подготовки конкурентоспособных педагогов, ученые-исследователи представляют различные точки зрения и предлагают различные варианты. Разработаны *модели формирования конкурентоспособных специалистов педагогического профиля.*

В решение проблемы подготовки конкурентоспособных специалистов большой вклад внес Тенилов Е.А. Результатом его исследований является разработанная научная концепция развития конкурентоспособности работников сферы сервиса, которая обосновывает педагогические возможности и пути повышения их конкурентоспособности в целенаправленно организованном образовательном процессе [8].

Данную научную концепцию автор берет за основу создания педагогической модели формирования конкурентоспособности будущего педагога в вузе. Как всякая сложная система, формирование конкурентоспособности должно включать ряд подсистем: социальную, целевую, содержательную, функциональную, организационно-методическую, критериально-оценочную. Результатом применения указанной системы должно стать формирование ключевых компетенций как базовых элементов конкурентоспособности будущего педагога [9, С. 65-64].

Для развития конкурентоспособности будущих учителей Лебедев М. С. предлагает структурно-функциональную модель, которая включает структурные и функциональные компоненты. К структурным относятся целевой, диагностико-проектировочный, мотивационно-стимулирующий, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-диагностический компоненты. К функциональным относятся функции процесса и функции его компонентов [5].

Современные конкурентные отношения требуют соответствующей подготовленности выпускников педагогических специальностей. Файзрахманов И. М. определяет комплекс педагогических условий – разработка и реализация модели формирования готовности будущего учителя к конкурентным отношениям и коммуникативная деятельность направлена на формирование эмоционально-коммуникативной, деятельностно-коммуникативной и ценностно-коммуникативной составляющих готовности к конкурентным отношениям [10].

Формирование конкурентоспособности учителя с точки зрения Мезимова В.Н. предполагает специальную организацию социально ориентированного опыта. Автор подчеркивает значение психологического аспекта конкурентоспособности, он отмечает «при разработке содержания процесса формирования конкурентоспособности необходимо достаточно полно учитывать специфику функционирования психологических механизмов конкурентоспособного поведения» [6, С. 4-5].

Евплова Е. В. представила трехэтапную авторскую методику формирования профессионально личностных качеств будущего конкурентоспособного педагога профессионального обучения. Этапы взаимосвязаны и каждый направлен на формирование качеств, необходимых будущему конкурентоспособному педагогу. Первый и второй этап формируют профессионально-педагогическую мотивацию (1 этап) и личностные качества (2 этап) – целеустремленность, ответственность, самостоятельность, коммуникабельность, креативность, умение разрешать конфликты. Третий этап направлен на изучение и освоение нетрадиционных форм и методов обучения. Формирование обозначенных конкурентозначимых качеств на каждом этапе осуществляется через освоение будущей педагогической деятельности, в данном случае через освоения им инновационных и нетрадиционных форм и методов обучения [4, С. 179-180].

Одним из средств формирования конкурентоспособности студентов – будущих педагогов Власова А.А. определяет психолого-педагогический тренинг, посредством его специфики, происходит формирование конкурентоспособности будущих педагогов и осуществляется подготовка выпускников к конкурентным отношениям при трудоустройстве. Психолого-педагогический тренинг обеспечивает развитие толерантности, стремления к непрерывному саморазвитию, непрерывному профессиональному росту, стрессоустойчивость, приобретение знаний и умений, связанных с процедурой трудоустройства [1, С. 10].

Весь спектр профессиональной деятельности педагога детерминирован психологическими характеристиками и связан с необходимостью проявления собственных возможностей. Все это возможно при качественной подготовке в вузе, т.е. качество обучения в вузе – это важнейший компонент формирования конкурентоспособной личности будущих педагогов через создание необходимых психологических условий.

Изучение психологических условий развития психологических качеств, обуславливающих формирование конкурентоспособности, приоритетное направление научных исследований психологов.

Осознанной потребностью в реализации своего опыта в конкретной профессии Лукьянов А.С. выделяет мотив профессиональной деятельности, который формируется в конкретных условиях, отражающих содержание профессиональной деятельности.

Исследуя проблему развития волевых качеств, Гетте-Борисова И. В. выстроила теоретическую модель волевых качеств личности и установила связь воли человека с его нравственной сферой. Вторым компонентом модели волевых качеств личности определила мотивационный компонент. Условия развития выделенных качеств были определены спецификой ведущего вида деятельности (учебной деятельностью) студентов, а так же психологической поддержки студентов, которая представлена формами тренингового и аутотренингового психологического воздействия [2].

Модель профессиональной компетентности специалиста, представленная Чеботаревой С. В., состоит из трех компонентов: универсальные профессиональные компетенции, полифункциональные компетенции, функциональные компетенции.

Автором выделены внешние и внутренние психологические условия профессиональной подготовки, способствующие оптимальному развитию ПК студентов-психологов. Внешние (процессуально-технологические) условия – организация образовательного процесса на формирование и развитие всех компонентов ПК психолога. Внутренние условия – наличие у студентов определенного уровня развития полифункциональных (социально-экономических) компетенций и универсальных профессиональных компетенций [11].

Многоликость современного общества, разноуровневый его состав по самым различным аспектам проявляется в своеобразии учеников и особенностях их поведения. От учителя требуются умения принимать особенности современных учеников и профессионально выстраивать с ними взаимодействие. Проблему терпимого отношения учителя к детям изучала Клепцова Е. Ю., и данное понятие она трактует, как сложное личностное образование, включающее в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой компоненты, проявляющееся за счет задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, ассертивность) и терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль).

В результате исследования были выявлены психологические условия развития терпимого отношения педагогов к детям: повышение сензитивности к идеям ненасилия и ориентация на личностную модель взаимодействия с детьми за счёт развития способности к принятию детей и терпению.

Для реализации этих условий автор предлагает следующие средства: семинар-тренинг, состоящий из трех этапов (терпение, терпеливость, терпимость), осуществляемых в форме пятишаговой модели (побуждение, понимание, отношение, поддержка, действие), и на принципах: добровольность, активность, психологическая, физическая безопасность.

Эмоциональная сфера педагога, ее сформированность, устойчивость играет существенную роль в личности и деятельности учителя. Данилова О.Ю. исследовала проблему формирования эмоционального благополучия личности. Она дала подробную классификацию психологических средств формирования эмоционального благополучия [3].

Проблемой развития эмоциональной сферы учителя занимались Соколова О. В. – психологические условия эмоциональной устойчивости будущих педагогов и Асмаковец Е. С. – психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя [7].

С точки зрения Соколовой О. В. для эффективного формирования эмоциональной устойчивости необходимо создать психологические условия эмоционального развития, к таковым относятся:

- заинтересованность студентов в развитии эмоциональности как важного компонента, определяющего успешность развития будущих педагогов;
- нацеленность эмоционального поведения преподавателей вуза на изменение стандартных форм педагогического общения;
- общую направленность работы преподавательского состава на формирование ситуационной эмоциональной устойчивости у будущих педагогов как интегративного качества.

Основными факторами развития эмоциональной гибкости учителя Асмаковец Е. С. определяет сочетание личностных качеств, объединенных в два блока: эмоциональная устойчивость и позитивная эмоциональная экспрессивность. Автор делает вывод, что психологическим условием развития эмоциональной гибкости педагога является повышение его уровня самоотношения. Средством целенаправленного развития эмоциональной гибкости

будущего учителя в процессе вузовской подготовки и повышения квалификации учителей является психологический тренинг.

Таким образом, анализируя психолого-педагогическую литературу, мы обосновали важную роль психологических качеств учителя в педагогической деятельности, что возможно обозначить как одно из оснований вузовской подготовки выпускников, как основу формирования конкурентоспособности будущих педагогов. Учеными созданы и продолжают создаваться различные модели профессиональной подготовки будущих бакалавров образования в вузе, задачей которых является формирование у завтрашних учителей необходимых компетенций и конкурентоопределяющих качеств для высокого уровня образовательной деятельности по отношению к потребностям современного общества.

Список литературы

1. Власова А.А. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2002. – 143 с.
2. Гетте-Борисова И. В. Психологические условия развития волевых качеств личности у студентов вуза: Диссер. к. пс. н. –, 2005. – 182 с.
3. Данилова О. Ю. Психологические условия формирования эмоционального благополучия личности: Диссер. к. пс. н. –, 2007. – 291с.
4. Евплова Е. В. Методика формирования конкурентоспособности будущего педагога профессионального обучения // Человек и образование, – 2011. – № 3. – С. 179-182
5. Лебедев М. С. Развитие конкурентоспособности будущих учителей в образовательном процессе вуза: Диссер. к. п. н. – Тольятти, 2012. – 223с.
6. Мезинов В. Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета: Автореферат диссерт. ... док. п. н. – Елец, 2009. – 33 с.
7. Соколова О. В. Психологические условия эмоционального развития будущих педагогов: Диссер. к. пс. н. –, 2006. – 172с.
8. Тенилов Е.А. Развитие конкурентоспособности специалистов сферы сервиса в постдипломном профессиональном образовании: Автореферат диссер. ... док. пед. наук. – Нижний Новгород, 2012. – 48 с.
9. Тенилов Е. А. Формирование конкурентоспособности будущего специалиста-педагога в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 1 – С. 63-66
10. Файзрахманов И. М. Формирование готовности будущего учителя к конкурентным отношениям в процессе коммуникативной деятельности: Диссер. к. п. н. – Елабуга, 2011. – 175 с.
11. Чеботарева С. В. Психологические условия развития профессиональной компетентности студентов специальности "Психология": диссер. ... к. пс. н., 2009. – 242с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О РОССИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СОВМЕСТНЫМ ПРОГРАММАМ

Виниченко Мария Александровна,
доцент, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии,
ФГАУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»,
г. Белгород, Россия

Ли Нин (Li Ning),
Дэчжоуский университет,
кандидат экономических наук,
заместитель директора управления международного обмена и со-
трудничества,
г. Дэжчоу, Китай

На сегодняшний день получило широкое распространение понятие «многополярный мир», которым пытаются интерпретировать те мировые процессы в экономике, политике, в современном обществе в целом, от которых зависит благополучие не отдельно взятой страны, а всего мира. Говоря о современном обществе, невозможно обойти проблему образования. Именно образование является основным источником развития общества, мировых тенденций в целом.

Современная система образования претерпевает огромное количество преобразований не только в отечественной, но и в мировой практике. Так, к основным тенденциям развития современного образования можно отнести такие явления, как академическая мобильность студентов, стажировки, совместные образовательные проекты, двойные дипломы, совместные программы обучения и т. д.

В 1996 г. Комитет Министров Совета Европы принял следующие определение академической мобильности: «Академическая мобильность – это перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (национальное или в другой стране) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в родное учебное учреждение. Данное понятие не связано с иммиграцией или длительным периодом обучения (работы) за рубежом» [1].

Однако для реализации подобного рода образовательного взаимодействия необходимо создание, прежде всего, благоприятных условий для осуществления его функционирования.

Одним из таких условий для реализации международного сотрудничества в сфере системы высшего образования, на наш взгляд, является мотивация студентов к обучению в той или иной стране по той или иной специальности или профилю обучения.

Мы предположили, что для формирования положительной мотивации студентов к осуществлению академической мобильности необходимо, помимо собственно учебной мотивации, наличие положительного отношения к стране, в которой будет происходить обучение, и знание языка, которое позволит успешно осваивать дисциплины учебного плана профиля обучения.

Отношение к стране-сотруднику достаточно важно в осуществлении профессионального образования студентов, так как данная страна должна иметь личностную ценность у студентов и представлять собой определенную значимость как в плане социально-экономическом, общественно-культурном, так и в плане предоставления конкурентоспособного профессионального образования, имеющего значимость и на мировом рынке труда, в чем и заключается суть совместных международных образовательных проектов.

Таким образом, целью нашего исследования является выявление особенностей представлений китайских студентов, которым предстоит обучение в университетах РФ, о России, а также их отношение к изучаемому русскому языку.

В нашем исследовании приняло участие 72 студента 2 курса факультета экономики университета г. Дэчжоу, Китай, из которых женскую выборку составили 28 человек (39%) и мужскую выборку – 44 человека (61%)

Студентам предлагалось выполнить следующую работу, которая состояла из двух этапов: 1) необходимо было описать эпитетами Россию, ответить на вопрос – «Какая Россия?»; 2) описать русский язык – ответить на вопрос «Какой русский язык?».

Всем известно, что самые простые вопросы заставляют глубоко задуматься, с одной стороны, а с другой, - выдать формализованное, четко усвоенное и принятое человеком представление о явлении.

Таким образом, нами были получены следующие результаты. На рис. 1 представлены ответы на вопрос о России.

Представление о России студентов 2 курса (%)

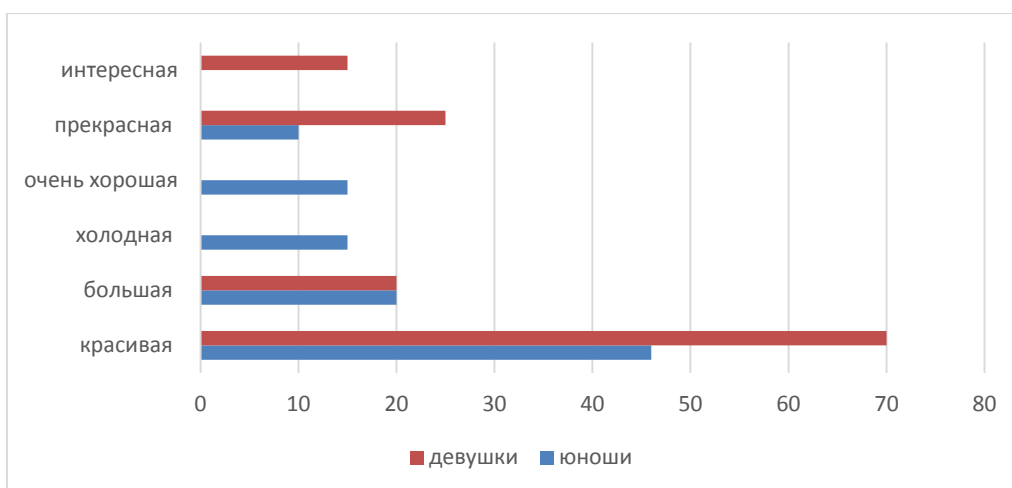


Рис. 1

Из диаграммы видно, что женская выборка более эмоционально выразила свое отношение к стране, употребив такие русские определения, как «интересная», «прекрасная», «красивая». В то время как мужская выборка, демонстрируя четкие гендерные различия в оценке явления, не использовала или использовала в гораздо меньшей степени эмоциональных эпитетов, при этом сохраняя восторженное отношение, что отмечается в употреблении превосходной формы сравнения – «очень хорошая».

Необходимо отметить и еще один факт гендерных различий в наших результатах: мужская выборка подчеркнула такую особенность России, которая отражается именно в функциональности, в практическом плане, используя определение «холодная» (16%). На что женская выборка даже не обратила внимания (0%).

Заметим, что на вопрос «Какая Россия?» были даны некоторые единичные ответы, которые можно объединить в категорию «силы»: так, мужская выборка дала такие определения, как «крупномасштабная», «великая», «мирная», «доброжелательные воины»; женская выборка - «широкая», «обширная», «мощная», «боевая нация». Данные определения не перешли 10% порог, поэтому мы их в не включили в общую сводную результатов, но тенденция, по которой студент оценивает Россию вполне прослеживается.

Здесь необходимо отметить одно объективное условие – Китай – страна, занимающая 3 место в мире по размерам собственной территории, поэтому как представители одной из крупнейших стран в мире, студенты, социализированные в данных социокультурных условиях, особо оценивают территориальную величину России, которая занимает первое место в мире по размерам, что не может не оказывать влияния на отношение к ней.

Результаты исследования отношения к русскому языку представлены на рис. 2.

Представление о русском языке студентов 2 курса (%)

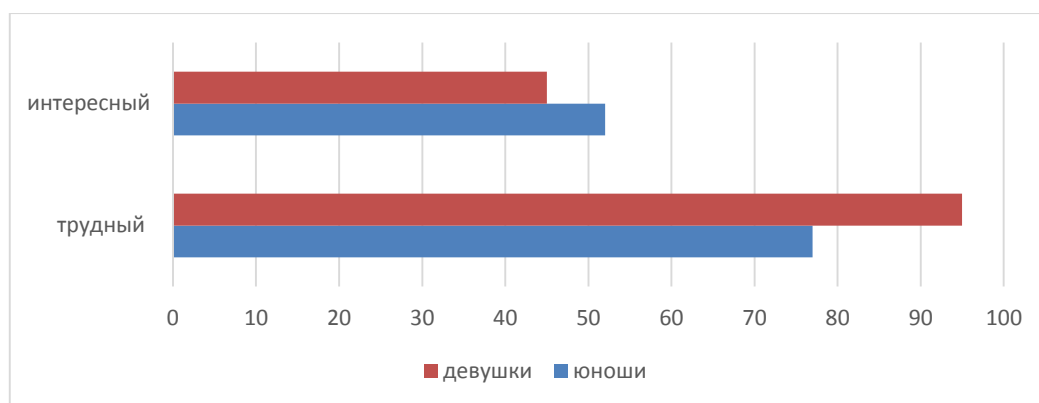


Рис. 2

Из диаграммы наглядно видно, что русский язык воспринимается как интересный, но сложный. Это вполне объяснимо, так как грамматика русского языка не имеет ничего общего с китайским языком. Для студентов – это совершенно другая реальность. Заметим, что в одном из ответов студент написал, что «русский язык был изначально инопланетным языком, но после контакта с людьми, его трудность стала приемлема». Таким образом, студенты, мотивированные на обучение в России, иногда совершенно нестандартным образом пытаются для себя объяснить, почему язык такой сложный.

Часть студентов ответила, что русский язык «очень, очень, очень трудный», причем данный ответ присутствует как в мужской, так и в женской выборке.

Необходимо отдать должное студентам, изучающим русский язык, которые отмечают, что он «забавный», приводя при этом примеры. Больше всего студентов восхищает логика русского языка, его глубинное значение, проявляющееся в лексике. Данное отношение к языку может быть связано только с глубоким уважением и вниманием к нему.

Данный факт отношения к русскому языку не может не коррелировать с отношением к России в целом.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что мотивация иностранных граждан к обучению в России, к осуществлению академической мобильности в большой степени зависит от тех социокультурных и социально-экономических условий, в которых происходит формирование личности студента. Его желание учиться в той или иной стране, прежде всего, зависит от отношения к данной стране и желания учить язык данной страны, так как именно через язык идет освоение огромного пласта культуры любой страны, а для студентов еще и получение профессионального образования.

Список литературы

1. Рекомендация № R (95) 8 Комитета министров Совета Европы государствам – членам по академической мобильности [Электронный ресурс]: Федеральный центр образовательного законодательства. - 2006. - URL: <http://www.lexed.ru/mpravo/razdel4/?doc14.html> (дата обращения: 19.05.2019).

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.018.1

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ С РЕБЕНКОМ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ.

Стрельцова Альбина Владимировна

магистрант,

Воронежский государственный педагогический университет,

г. Воронеж

Жизнь современных подростков протекает в условиях кардинально меняющегося общества. В этот период для взрослеющего ребенка значимую роль играет семья. Взаимодействие родителей с подростком и роль, которую они отводят ему в системе семейных отношений, определяет особенности развития ребенка. Известно, что привязанность к взрослому человеку является биологической необходимостью и изначальным психологическим условием для развития, а нарушение взаимоотношений между родителями неизбежно оказывает отрицательное влияние на развитие детской психики. [5, с.49]

Большое количество западных и отечественных исследований о проблеме детско-родительских отношений посвящено детям из дисфункциональных семей (Лангмейер И., Матейчик З., Сатир В., М.И. Буянов, Е.О. Смирнова). Это связано с тем, что дети данной семейной структуры больше подвержены девиации в поведении. М.И. Буянов, выделяя критерии неблагополучной семьи, основным предлагает считать дефект воспитания. Ученый полагает, что «неблагополучие в семье в той или иной степени практически всегда ведет к неблагополучию психического развития ребенка». [7, с. 108] Таким образом дисфункциональная семья выступает тем фактором, который ведет к социальной и психической травме ребенка, тем более в подростковом возрасте. Иначе говоря, подростковая агрессия, попытки уйти от реальности, суицидальная наклонность и другие формы отклоняющегося поведения, есть нечто иное как следствие нарушения в системе детско-родительских отношений. Ведь в формировании личности подростка, его поведении в социуме значимую роль играют не столько события, происходящие в семье, сколько значения для него этих событий.

Аддиктивное поведение у подростка – это, по сути, микросоциальная запущенность ребенка, своего рода реакция протеста на атмосферу семейной обстановки. Безнадзорность со стороны родителей, часто встречаемая в неблагополучных семьях, общее ослабление реализации социального контроля выступают в качестве внешних условий, которые допускают возможность бесконтрольного поведения подростка, в дальнейшем способное перейти в неспособность личности к самоограничению. [6, с. 101]

Важно отметить, что в детско-родительском взаимодействии, особенно на этапе подросткового возраста, наиболее значимым является эмоциональный компонент – совокупность переживаний, связанных с ребенком. Отечественный психолог А. И. Захаров выделяет три блока в рамках эмоционального компонента. В первый блок входят характеристики, отражающие степень восприятия, чувствительности. Другими словами, любящие родители чутко подмечают изменение состояния своего ребенка. Ко второму блоку ученый относит эмоциональное принятие, т.е. характер реагирования родителей на то или иное состояние ребенка. С одной стороны, безусловное принятие вызывает гамму положительных чувств: любовь, симпатия, нежность, гордость за своего ребенка, в тоже время, негативное отношение родителей к себе и ребенку оказывает пагубное воздействие на психику подростка. И, наконец, в третьем блоке исследователь отмечает поведенческие проявления, являющиеся характеристиками эмоциональной стороны взаимодействия. Это означает то, насколько родители ориентируются на состояние ребенка, реагируют на ошибки и неудачи ребенка. [4, с. 109]

Однако, поведенческое воздействие на ребенка может выражаться в разной степени. Это, с одной стороны, доминирование родителей над ребенком, с другой – отсутствие воздействия, то есть, автономия ребенка. Причем, между доминированием и автономией располагается «кооперация родителей с ребенком, потакание ребенку». [6, с. 110]

К параметрам родительского отношения, в некоторых случаях, относят контроль за ребенком, повышенную опеку. [3, с. 85] Как правило причины гиперопеки вызваны психологическими проблемами родителей. [8, с. 176] В конечном счете, данный тип взаимодействия в системе семейных отношений может являться источником формирования у детей подросткового возраста аддиктивного поведения.

Этот тип родительского взаимодействия с детьми часто встречается в благополучных семьях, как правило с авторитарным стилем воспитания. Для таких семей характерна доминирующая и потворствующая гиперопека.

В первом случае у ребенка отсутствует право выбора. Родители полностью лишают своего ребенка самостоятельности, а именно устанавливают над ним полный строгий контроль, выбирают за него круг общения, организуют досуг, навязывают свои взгляды, интересы и нормы поведения. Подросток из такой семьи становится неуправляемой, конфликтной личностью, не умеющей самостоятельно действовать и принимать решения. В результате, стремясь уйти от запретов и жесткой системы контроля, дети из семей с доминирующей гиперопекой часто убегают из дома, начинают употреблять алкоголь, либо психо-активные вещества.

В случае с потворствующей гиперопекой родители во взаимоотношении с ребенком уделяют ему слишком много внимания. Ребенок в такой семье живет в рамках вседозволенности, не знает отказа в своих желаниях. Родители всегда и во всем потакают своему ребенку, пытаются оградить от

трудностей и огорчений. Воспитывая «кумира семьи», родители пытаются не замечать отрицательные стороны ребенка, а окружают его ореолом похвалы и восхищения. [8, с. 170] В результате из такого ребенка вырастает эгоцентричная личность с завышенной самооценкой, которая не способна переносить трудности и преодолевать препятствия. Подростки, подверженные потворствующей гиперопеке, сталкиваясь с незначительной неудачей испытывают отрицательные переживания. Не имея навыков преодоления трудностей дети подросткового возраста, как правило, прибегают к употреблению психотропных веществ, т.к. это помогает изменить настроения без особых усилий.

В то же время существуют семьи, в которых родители крайне мало уделяют внимание своему ребенку. Проявляют незначительный интерес к успехам и переживаниям подростка. Такое явление носит название гипопека. Безразличное и равнодушное отношение родителей к своим детям в подобных семьях вызвано чрезмерной занятостью родителей своей работой и сосредоточенностью на других жизненных проблемах. [1, с.127]

Чаще всего в благополучных семьях встречаются случаи, когда родители проявляют любовь и заботу к ребенку, но не занимаются его воспитанием в силу своей занятости. Вследствие этого к подростковому возрасту у ребенка не развивается саморегуляция, не вырабатывается привычка организованности и контроля над своим поведением. В конфликтных и дисфункциональных семьях проявление контроля и власти сочетается с полным равнодушием и безразличием к ребенку, с эмоциональной холодностью в отношениях. Поэтому подростки пытаются найти эмоционально значимые отношения вне семьи. У детей, которые были лишены родительской любви и внимания, к подростковому возрасту вырабатывается комплекс неполноценности, они становятся озлобленными и агрессивными. [8, с. 357]

Эмоциональная холодность в детско-родительских отношениях схожа по своей сути с эмоциональным отвержением ребенка. Эмоциональное отвержение проявляется в нескольких вариантах. В одних случаях родители, открыто демонстрируют, что не любят и не принимают своего ребенка, испытывая раздражение по каждому поводу. При этом, независимо от своего поведения ребенок не получает понимания и одобрения со стороны родителей, зато постоянно слышит упреки, замечания. Зачастую, любая неприязнь может проявляться в жестокое отношение к ребенку. В других случаях, родители постоянно испытывают недовольство своим ребенком, но проявляют к нему заботу и внимание. В первом случае, подросток чувствует себя отвергнутым, не любимым, понимает, что им тяготятся, во втором – ощущает недостаток искреннего эмоционального тепла. Как показывает практика, дети из таких семей становятся робкими, застенчивыми, неуверенными в себе личностями, с пониженной самооценкой. В подобных ситуациях подростки проявляют своего рода протест, характеризующийся

агрессивным поведением по отношению к родителям, учителям и сверстникам, причастием к алкоголю и курению. И наконец, пытаются привлечь к себе внимания путем демонстрации суицидальных наклонностей.

Таким образом, применение в системе семейных отношений одного из вышеперечисленных способов взаимодействия провоцирует формирование у подростка аддиктивного поведения. Однако, в семьях, где существует нравственная связь с ребенком, доверие, взаимопонимание, стремление без конфликтов решать сложные вопросы, уважительное отношение друг к другу процесс воспитания детей будет благополучным.

Библиографический список:

1. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т.П. Авдулова. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 394 с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология: Учеб. пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
3. Головей Л.А., Савенышева С.С. К проблеме дифференциации основных понятий в системе отношений «родитель-ребенок»: теоретический и эмпирический аспекты / Л.А. Головей, С.С. Савенышева // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. – 2014. – № 2 – С. 84-95.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. – М.: Издательство ЭКСМО Пресс, 2000. – 448 с.
5. Злова Т.П., Ахметова В.В. Влияние семейного воспитания на формирование аддиктивного поведения подростков / Т.П. Злова, В.В. Ахметова // Дальневосточный медицинский журнал. – 2011. – № 4. – С. 49-51.
6. Кушка М.Г. Девиантное поведение подростков как искажение семейного воспитания / М.Г. Кушка // Kant. – 2018. – № 2. – С. 99-102.
7. Соломина Л.А. Влияние стиля семейного воспитания на агрессивное поведение детей / Л.А. Соломина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – № 4. – С. 108-114.
8. Эйдемиллер Э.Г. Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПОРНОГО ВУЗА ПО РАЗВИТИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Маркарьян Юлия Артемовна,

*Кандидат технических наук, доцент
Донского государственного технического университета,
Россия, г. Ростов-на-Дону*

Харченко Леонид Николаевич

*Доктор педагогических наук, профессор
Северо-Кавказского федерального университета,
Россия, г. Ставрополь*

THE MAIN DIRECTIONS OF THE ACTIVITY OF A SUPPORTING UNIVERSITY ON THE DEVELOPMENT OF HUMAN CAPITAL

Markaryan Julia

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor
Don State Technical University,
Russia, Rostov-on-Don*

Kharchenko Leonid

*Doctor of Education, Professor
North Caucasus Federal University,
Russia, Stavropol*

Аннотация: в статье представлена характеристика опорного вуза, рассматриваются стоящие перед ним проблемы, обосновывается стратегическое направление становления опорного вуза – ориентация его деятельности на развитие человеческого капитала и предложен спектр направлений совершенствования работы опорного вуза по развитию человеческого капитала.

Annotation: the article presents the characteristics of the reference university, examines the problems it faces, substantiates the strategic direction of the development of the reference university - the orientation of its activities on the development of human capital and proposed a range of ways to improve the work of the reference university on the development of human capital.

Ключевые слова: деятельность, опорный вуз, человеческий капитал, развитие.

Keywords: activities, supporting university, human capital, development.

Опорный университет — это прогностическая модель новой региональной наукоемкой образовательной организации, которая должна стать

драйвером регионального развития [1, 4, 6], или региональной детерминантой социально-экономического развития. Опорные высшие учебные заведения должны перейти к практике перспективного управления, отвечающей потребностям той среды, в которой они действуют. В данной связи, по мнению исследователей, опорные вузы, посредством реализации многопрофильных образовательных и научных программ, должны быть ориентированы, прежде всего, на воспроизводство кадрового потенциала и интеллектуальных ресурсов конкретного региона.

Одновременно с этим, исследователи отмечают, что в процессе становления опорного вуза проявляются явные противоречия, прежде всего:

- между необходимостью становления опорного вуза в качестве социального регулятора общественной жизни, как того требует формирующееся региональное сообщество и развивающаяся экономика, и недостаточной интегрированностью вуза в данные процессы;

- между необходимостью экспонентного роста доли интеллектуального потенциала опорного вуза в общей совокупности общественного продукта региона и, главное, в управленческом ресурсе региона, и, крайне недостаточным использованием интеллектуального потенциала вуза в качестве такого ресурса.

Перечисленные противоречия могут быть нивелированы, благодаря целенаправленной работе профессионального научно-педагогического сообщества вуза по формированию специфического (регионального) качества человеческого капитала.

Отсюда цель проводимого исследования и данной публикации определить основные направления деятельности опорного вуза по формированию человеческого капитала региона. Полученные данные лягут в основу концептуального проектирования и практического конструирования опорного вуза, как региональной наукоемкой образовательной организации.

Базой исследования выступал Донской государственный технический университет (ДГТУ) [3], получивший статус опорного университета Ростовской области. Для обоснования в предлагаемой статье теоретико-прикладных положений и аргументации полученных выводов, использованы системный, сравнительный, диалектический, социологический и факторный анализ, а также статистические методы и методы логического моделирования.

В качестве информационной базы исследования служили данные научной литературы и материалы государственных стратегических документов РФ (Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации до 2036 г. [2]), справочные материалы, данные статистической отчетности по Ростовской области и, разрабатываемая сейчас «Стратегия развития Ростовской обл. до 2030 г.», программа развития ДГТУ на 2016-2020 гг., результаты экспертных опросов носителей человеческого капитала, проведенных авторами.

Осуществленный анализ указанных первоисточников, позволил выявить, что наступает время понимания того, что менеджмент вуза, придерживающийся процессного подхода в управлении, в значительной степени снижает качество развития человеческого капитала. В настоящее время возникает экономическая и рыночная необходимость перехода к системному подходу в управлении, поскольку, именно по этой причине, все большее количество вузов страны оказываются неэффективными.

Необходимо понять, что миссия высшего образования, реализуемого опорным и любым другим вузом, выходит далеко за рамки простой передачи знаний. Но, именно опорным вузам выпала честь на современном этапе развития государства, быть ответственными за подготовку высококлассных специалистов, разработку программ развития регионов и проведение научных исследований в области не только наук и технологий, но и образования.

С точки зрения современных представлений, человеческий капитал рассматривается как система циклически взаимодействующих элементов (капитал образования, капитал здоровья, трудовой, культурно-нравственный капитал, интеллектуальный капитал, предпринимательский капитал, социальный капитал), обеспечивающих способность к участию в социально-трудовых отношениях и функционирующих в направлении повышения количественно-качественного уровня благосостояния субъекта-носителя человеческого капитала. Субъектом или носителем человеческого капитала может быть сотрудник университета, вузовская кафедра, вуз, отрасль, регион, государство [5].

Отсюда, оценку качества человеческого капитала опорного вуза и эффективности системы управления развитием данного капитала, необходимо проводить с позиций, во-первых, детерминации на интересы поступательного развития региона и, во-вторых, с позиций воспроизводства капитала на всех уровнях – от индивидуального до регионального.

Корпоративный человеческий капитал регионального вуза складывается из индивидуальных человеческих капиталов, поэтому индивидуальные инвестиции в человеческий капитал научно-педагогических кадров и студентов оправданы и окупаемы, так как они имеют внешние социальные последствия, которые, в свою очередь, формируют косвенные экономические выгоды.

Таким образом, региональный опорный университет - ДГТУ - это наукоемкая образовательная организация высшего образования, вектор стратегического развития которой, должен быть ориентирован на максимальную интеграцию в экономику и социальную сферу региона, с целью обеспечения восходящего воспроизводства качества жизни, посредством воспроизводства специалистов с высоким качеством человеческого капитала.

Для выстраивания такой стратегии опорному университету необходимо:

1) осуществить анализ состояния человеческого капитала региона, на основе данных которого формировать маркетинговую политику вуза;

2) осуществить анализ состояния человеческого капитала университета, на основе данных которого формировать проектные, исследовательские, образовательные и прочие команды или группы стратегического и тактического развития; планирование человеческого капитала в вузе должно стать составной частью стратегического планирования, необходимо понимание того, что человеческий капитал обеспечивает гарантии качества на всех уровнях деятельности вуза;

3) разработать концепцию управления развитием человеческого капитала в регионе и в вузе, откорректировать миссию опорного университета и модель специалиста, выпускаемого таким вузом, с опорой на вышеназванную концепцию;

4) менеджменту вуза необходимо определить: потребности в человеческом капитале, исходя из стратегии деятельности, анализа рынка труда и управления занятостью; осуществить отбор и адаптацию человеческого капитала, планирование карьеры сотрудников вуза их профессионального и административного роста, с учетом изменений спроса на специалистов.

5) разработать критериальные подходы к определению качества системы управления человеческим капиталом и диагностические средства для осуществления контроля и мониторинга качества функционирования данной системы в вузе, возможно создание структуры по управлению человеческим капиталом;

6) разработать совместно с работодателями перспективные планы подготовки специалистов для региональной социально-экономической сферы с заданными качествами человеческого капитала, используя в этом процессе потенциал профессионального воспитания, направленного на становление ценностно-смысловой сферы личности будущего специалиста.

Осуществив рассмотрение вопроса о роли опорного вуза в развитии человеческого капитала региона, авторы сформулировали общий вывод о том, что в своей деятельности опорный вуз должен опираться на новую концепцию менеджмента, для чего необходим кардинальный пересмотр роли менеджера вуза, миссии университета и необходима, отвечающая вызовам времени, система управления человеческим капиталом.

Использованная литература:

1. Маркарьян, Ю.А. Проблемы и противоречия, сопровождающие разработку модели современного регионального вуза [Текст] Ю.А. Маркарьян, Л.Н. Харченко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2017. - № 6. – С. 53-56.
2. «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» [Текст] Указ Президента РФ от 01.12.2016 г. № 642.
3. Программа развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донской государственной технической университет» на 2016-2020 гг. [Текст] <https://donstu.ru/upload/documents/>
4. Харченко, Л.Н. Инновационно-коммерческая деятельность преподавателя современного вуза: монография [Текст] Л.Н. Харченко. – М.: Изд-во «Директ-Медиа», 2014. – 281 с.
5. Харченко, Л.Н. Человеческий капитал как ценность, а его развитие как миссия высшего образования [Текст] Л.Н. Харченко/ Непрерывное образование в условиях современной реальности: новые модели и технологии: сборник научных трудов / под ред. В. К. Шаповалова, И. Ф. Игропуло. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2018. – С. 9-17.
6. Bachiev B.A., Markaryan J.A., Pashtaeв B.D., Savina V.I., Smyshnov K.M., Feyzullayev F.S., Kharchenko L.N. Determinants of Regional University Development in Modern Russia. - 2017. Journal of History Culture and Art Research 6(5) (Special Issue on Russian Studies). - Cilt 6, - Sayı 5. - P. 31-36.

КАК МОЖНО ОЦЕНИВАТЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ ВЫПУСКНИКА ВУЗА?

Харченко Леонид Николаевич,
Доктор педагогических наук, профессор
Северо-Кавказского федерального университета,
Россия, г. Ставрополь

Маркарян Юлия Артемовна
Кандидат технических наук, доцент
Донского государственного технического университета,
Россия, г. Ростов-на-Дону

HOW CAN YOU EVALUATE THE HUMAN CAPITAL OF THE UNIVERSITY GRADUATE?

Kharchenko Leonid,
Doctor of Education, Professor
North Caucasus Federal University,
Russia, Stavropol

Markaryan Julia
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor
Don State Technical University,
Russia, Rostov-on-Don

Аннотация: в статье предложен авторский взгляд на оценку человеческого капитала выпускника вуза. Предлагается использовать интегральную оценку человеческого капитала выпускника, которая определяется сложением значений показателей отдельных компонентов капитала, а, затем, рассчитывается относительный показатель качества человеческого капитала.

Annotation: the article proposed the author's view on the assessment of the human capital of a university graduate. It is proposed to use the integral assessment of graduate human capital, which is determined by adding the values of indicators of individual components of capital, and then the relative indicator of the quality of human capital is calculated.

Ключевые слова: оценка, человеческий капитал, выпускник вуза.

Keywords: assessment, human capital, university graduate

В качестве наиболее важных ориентиров или трендов в развитии современных вузовских университетских систем, помимо, набившего оскомину бесконечного процесса стандартизации, можно выделить процессы регионализации и диверсификации высшего образования и научных исследований. Диверсификация обуславливает многообразие современных вузов

России, а регионализация усиливает роль региональных университетов в воспроизводстве качества жизни в регионе, на раскрытие регионально-культурной, социогенетической функции университетского образования и науки [3, 8, 10, 11].

Рассмотрение проблемы под таким ракурсом, в свою очередь, предполагает ориентацию вуза, с одной стороны, на развитие человеческого капитала конкретного региона, а, с другой, внесение соответствующих корректив в стратегические цели вуза [7, с. 67-81; 9, с. 9-17].

Отсюда вытекает актуальность проводимого исследования, которая состоит в выявлении особенностей оценки человеческого капитала студентов и выпускников регионального вуза, направленной на совершенствование именно региональной составляющей подготовки высококвалифицированных кадров.

Цель публикуемой статьи состоит в акцентировании внимания на главном, по нашему мнению, результате высшего образования – на сформированном (положительном, нейтральном, отрицательном) за годы обучения человеческом капитале, и обсуждении способа оценки человеческого капитала выпускника современного регионального вуза.

В процессе анализа научной литературы, авторами было установлено, что исследователи рассматривают: «людей как богатство, которое может быть увеличено путем инвестиций» [13, р. 26-28], «человеческий капитал, как здоровье, знание, культуру и свободу личности» [5], что «человеческий капитал это, прежде всего, базовые психологические способности человека, такие как жизнеспособность, работоспособность, способность к инновациям и способность к обучению» [6], что «образование является особым элементом человеческого капитала и в качестве основных его составляющих выделяют культурно-этнические особенности, общее образование, профессиональное образование, ключевые квалификационные качества» [7], а также то, что в современном мире «знания превращаются в ключевой ресурс, в главную производительную силу и они оттесняют на второй план традиционные экономические ресурсы - капитал, труд, землю» [12, р. 86].

Выявлено также, что в настоящее время, крупные региональные вузы, коими являются, например, федеральные и опорные университеты, позиционируют себя, как наукоемкие образовательные организации, ориентирующиеся, прежде всего, на региональный и, во многом, диверсифицированный рынок образовательных и исследовательских услуг [1, 8; 11].

Примером такой региональной наукоемкой образовательной организации в социально-экономическом комплексе Ростовской области может служить Донской государственный технический университет (ДГТУ), имеющий статус опорного университета. На данном этапе своего развития университет отрабатывает модель опорного вуза, развивает сложившиеся и активно ищет новые формы интеграции в региональный социум и экономику, что, как никогда, актуализирует, повышает теоретическую и практическую значимость исследования таких проблем, как обеспечение качества

регионального высшего образования и качества человеческого капитала, становление региональной науки, интеллектуального управления региональной экономикой. Появление у опорного университета новых функций, не избавляет, а, наоборот, усиливает внимание вуза к качеству подготовки специалистов, которые, в большинстве своем, вольются в региональную экономику и социум.

С нашей точки зрения, интегральным показателем качества подготовки кадров в региональном вузе, может служить оценка человеческого капитала его выпускников, в которой должное место должно отводиться региональной составляющей. В этом, собственно, и состоит авторский подход к оценке человеческого капитала. Интегральная оценка человеческого капитала выпускника вуза должна осуществляться на основе измерения отдельных компонентов такого капитала, например, состояния здоровья, накопленного к моменту окончания вуза багажа образования, наличия или отсутствия к моменту выпуска стажа профессиональной деятельности, уровня сформированности общей культуры, нравственных ценностей выпускника вуза, характерных для определенной не только профессиональной субкультуры, но и этнокультурного пространства, в котором живет и будет трудиться специалист и, транслируемых посредством поведения.

Помимо этого, могут оцениваться и такие компоненты человеческого капитала, как уровень интеллекта, готовность к самозанятости, социальные качества выпускника, его организаторские способности и др.

При сложении показателей отдельных компонентов человеческого капитала выпускника вуза, перечисленных выше, мы получим значение его человеческого капитала, которое может быть выражено в баллах или процентах. Далее, нам остается соотнести достигнутое значение человеческого капитала выпускника с его нормативным значением, которое может быть определено педагогическим сообществом регионального вуза, и рассчитать, таким образом, относительный показатель качества человеческого капитала. Формула расчета будет выглядеть следующим образом: $Q = \frac{ЧКд}{ЧКн}$, где

- Q – относительный показатель качества человеческого капитала (можно рассматривать как качество подготовки) выпускника вуза;

- $ЧКд$ – значение достигнутого в результате обучения уровня человеческого капитала выпускника вуза;

- $ЧКн$ – значение нормативного или заданного извне уровня человеческого капитала выпускника вуза.

Результат расчета – достигнутый уровень человеческого капитала выпускника вуза соотносится с нормативным или заданным извне уровнем и, если получаемое значение показателя равно или больше 1, то человеческий капитал положительный. Если $\frac{ЧКд}{ЧКн} < 1$, то человеческий капитал отрицательный.

Вследствие таких расчетов, обнаруживается обратная связь, позволяющая вносить коррективы в процесс обучения с целью сокращения разрыва

между нормативными требованиями к уровню человеческого капитала и достигнутому его уровню. В данном случае, главной целью совершенствования качества подготовки специалистов в региональном вузе, будет являться обеспечение минимального отклонения результатов обучения или достигнутого уровня человеческого капитала выпускника, от установленного нормативными требованиями уровня человеческого капитала.

Таким образом, результаты проведенной работы позволяют сделать следующие выводы:

- измеряемые компоненты человеческого капитала выпускников регионального вуза должны содержать в себе элементы региономорфности, т.е. иметь, так называемый, «региональный оттенок», чтобы способствовать трудоустройству и профессиональной карьере молодого специалиста;

- относительный показатель качества человеческого капитала выпускника вуза может претендовать на статус ключевого критерия при оценке качества подготовки специалистов в вузе.

Использованная литература:

1. Гоник, И.Л. Модернизация системы управления как инструмент развития регионального опорного университета [Текст] И.Л. Гоник, О.В. Юрова, А.В. Текин, Е.В. Стегачев, А.В. Фетисов // Высшее образование в России. - 2016. - № 7 (203). - С. 117-126.

2. Капелюшников, Р.И. Сколько стоит человеческий капитал России? Часть II. [Текст] / Р.И. Капелюшников // Вопросы экономики. – 2013. – № 2. – С. 24-46.

3. Маркарьян, Ю.А. Проблемы и противоречия, сопровождающие разработку модели современного регионального вуза [Текст] Ю.А. Маркарьян, Л.Н. Харченко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2017. - № 6. – С. 53-56.

4. Нойманн, Ф. Методика экономической оценки человеческого капитала [Текст] Ф. Нойманн // Государственное управление: трансформационные процессы в современном мире: Тез. докл. междунар. науч.-практ. конф. Минск: Академия управления, 2002. - Ч. 2. Мн.: АУП, 2002. – С. 98.

5. Римашевская, Н. Человеческий потенциал России и проблемы «сбережения населения» [Текст] Н. Римашевская // Российский экономический журнал. - 2004. № 9-10.

6. Стратегическая психология глобализации: Психология человеческого капитала [Текст] / Под ред. А.И. Юрьева. - СПб., 2006. – 512 с.

7. Строгеецкая, Е.В. Идея и миссия современного университета [Текст] Е.В. Строгеецкая // Вопросы образования. – 2009. – №4. – С. 67-81.

8. Харченко, Л.Н. Научно-методическое обеспечение качества образовательных услуг [Текст] Л.Н. Харченко. – М.: Изд-во «Директ-Медиа», 2014. – 211 с.

9. Харченко, Л.Н. Человеческий капитал как ценность, а его развитие как миссия высшего образования [Текст] Л.Н. Харченко / Непрерывное образование в условиях современной реальности: новые модели и технологии: сборник научных трудов / под ред. В.К. Шаповалова, И.Ф. Игропуло. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2018. – С. 9-17.

10. Хмелёва, Г.А. Человеческий капитал как условие формирования инновационной экономики региона: монография [Текст] Г.А. Хмелева. - Самара: САГМУ, 2012. -168 с.

11. Bachiev B.A., Markaryan J.A., Pashtaeв B.D. and an. Determinants of Regional University Development in Modern Russia. - 2017. Journal of History Culture and Art Research 6(5) (Special Issue on Russian Studies). - Cilt 6, - Sayı 5. - P. 31-36.

12. Drucker, P. Post capitalist Society. - N.Y., 1993, - P. 86.

13. Shultz, T. Investment in Human Capital. - N.Y.-London, 1971, - P. 26-28.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Федотова Галина Александровна

*Профессор, доктор педагогических наук, Новгородский государствен-
ный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

Яковлева Валентина

*Бакалавр, Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

Понятие «задержка психического развития» как психолого-педагогическое понятие раскрывает характеристику определенного уровня отставания в процессе развития деятельности личности, истоками которого являются как медико-биологические, так и социально-психологические причины. Это особая характеристика личности с замедленным ростом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной, эмоциональной, волевой и интеллектуальных сфер, причинами которых могут выступать органические поражения головного мозга или совокупность социально-психологических факторов (ранняя депривация, неблагоприятная экологическая обстановка, алкоголизм родителей и их неприятие ребенка) [4].

Подростковый возраст – это критический период развития личности, характеризующийся нарушением равновесия уже сложившегося в детском возрасте и неустойчивостью физиологических систем в процессе полового созревания. В этот период в поведении наблюдается резкая смена настроения, яркое проявление раздражительности, неусидчивости, недостаточной концентрации внимания а, в некоторых случаях, и агрессии, которая проявляется в проблемном поведении [3]. Быстрая утомляемость подростка приводит к затруднениям в овладении учебным материалом, что в значительной мере снижает познавательную активность.

По мнению Г.Е. Сухаревой для подростков данной категории характерной особенностью выступает низкий уровень развития аффективно – волевой сферы, что приводит к психической неустойчивости – нарушение поведения из-за отсутствия собственной позиции, неспособности к волевому усилию и наличия внушаемости со стороны других. Результаты проведенного исследования позволили ученому сделать вывод о том, что для данной категории подростков характерны эмоциональная и моральная незрелость, отсутствие сформированных качеств долга и ответственности за

свои поступки, а также подчиняться общепринятым правилам и дисциплине. Все это свидетельствует об эмоционально-волевой незрелости подростков [5]. Следует отметить, что автором предложена определенная классификация ЗПР по интеллектуальным нарушениям (рис. 1)

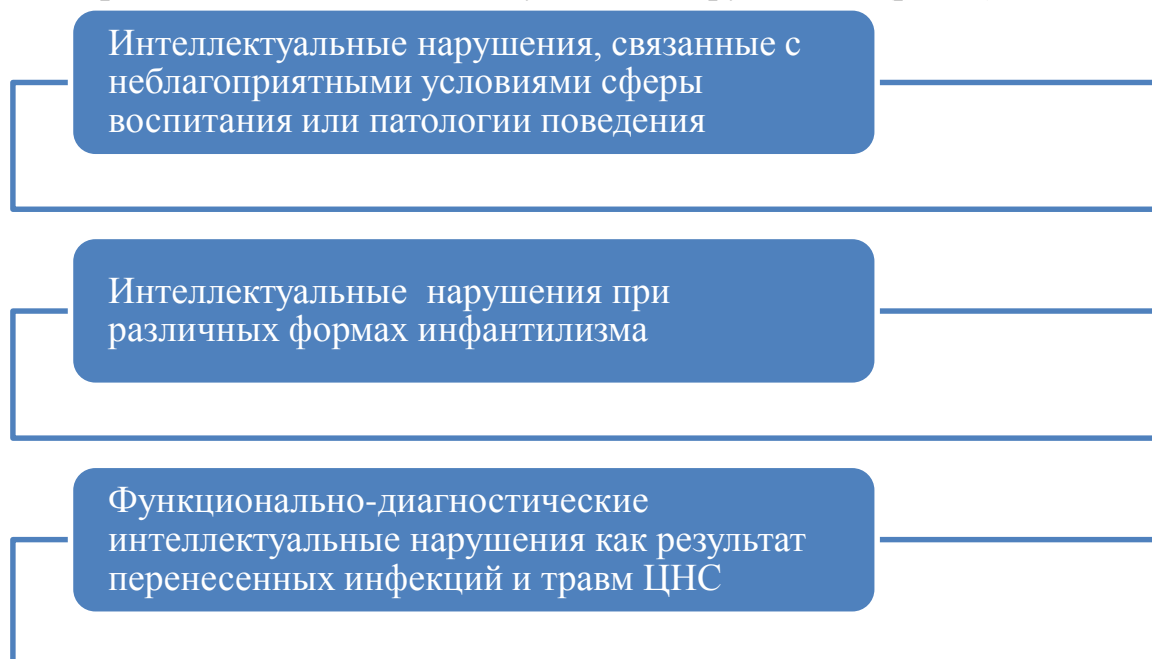


Рисунок 1

Классификация задержек психического развития (Г.Е. Сухарева)

Проанализировав динамику развития неустойчивых личностей, ученые установили, что их социальная адаптация больше зависит от влияния окружающей среды, чем от них самих. С одной стороны, они повышено внушаемы и импульсивны, а, с другой, – полюс незрелости высших форм волевой деятельности, неспособность к выработке устойчивого социально - одобряемого жизненного стереотипа к преодолению трудностей, склонность идти по пути наименьшего сопротивления, отсутствие собственных запретов, подверженность отрицательным внешним влияниям. Все эти критерии характеризуют низкий уровень критичности, незрелость, неспособность адекватно оценить ситуацию, а вследствие этого у детей с ЗПР не возникает тревожности.

Н. В. Скоробогатова, анализируя пространственное поведение подростков с отклонениями в развитии, отмечает, что данный период имеет особые возможности в рамках компенсаторных межличностных взаимодействий, что, в свою очередь, обеспечит воспитаннику ориентацию в пространстве, действия с предметами, количество передвижений в любую сторону и т. п. [7].

Исследования, проведенные К. С. Лебединской относительно мотивации подростков без нарушений в поведении, выявили положительную динамику психического развития, что, в свою очередь, спровоцировало

значительный «рост» психического развития, обеспечивая при этом развитие эмоциональной сферы: изменения направленности интересов; стремление подражать положительным примерам других людей. Следовательно, мотивационная сфера подростков ЗПР дисгармонична с точки зрения соотношения реального уровня развития (более низкого) и потенциальных возможностей. Это проявляется в расхождении между «знаемыми» и «реально действующими мотивами».

Исследуя подростковый и юношеский возраст в контексте становления личности, Х. Ремшмидт выделяет характерные особенности познавательной сферы, к которым относятся незрелость нервной системы, выражающаяся в неустойчивости внимания, что ведет к резкому снижению продуктивности; низкий уровень концентрации внимания подростков на предстоящей деятельности; способность к анализу, обобщению или систематизации вызывает особое затруднение; в основе школьных трудностей лежит не интеллектуальная недостаточность, а нарушение их умственной работоспособности [6].

Подростки с ЗПР могут допускать срывы в своем поведении. Они трудно входят в рабочий режим урока; быстро утомляясь, проявляют двигательную обеспокоенность. Это объясняется значительным снижением не только работоспособности, но и низким уровнем развития мышления и внимания [2].

Двигательные умения подростка образуют физические качества, где координационные способности выступают системообразующими. Необходимо отметить, что увеличение движений способствует развитию коры головного мозга, благосклонно влияют на общее укрепление физического состояния организма и положительно воздействуют на центральную нервную систему. Так, при появлении новых условных рефлексов подростки становятся активнее и внимательнее, создается позитивное настроение, значительно повышается координация движений. Под влиянием ежедневных физических упражнений улучшается осанка, укрепляются дыхательные мышцы, что обеспечивает продуктивность деятельности.

Заметим, что занимаясь физическими упражнениями или подвижными играми, подростки не только улучшают физические качества, но и воспитывают у себя умение владеть чувствами и движениями, интенсивно развивается сила воли, внимание и наблюдательность, дисциплинированность.

Анализируя поведение подростков с расстройствами эмоционально-волевой сферы, группой ученых было установлено, что двигательные нарушения проявляются в недостаточном уровне развития ориентировки как в собственном теле, так и в произвольной регуляции движений; координация, точность, гибкость и выносливость развиты недостаточно для данного возрастного периода; при беге и прыжках проявляется недостаточность мышечной координации; более сложное упражнение, включающее ритмические задания, сопровождается нарушениями техники выполнения

или увеличением времени. Особое затруднение вызывает движение в строю, группе, где необходимо согласование с коллективом [8].

Координация, как основа двигательной активности личности и означает согласованность, объединение, упорядочение. Относительно двигательной деятельности подростка употребляется для определения степени согласованности его движений с реальными требованиями окружающей среды.

В исследованиях ряда ученых данное понятие раскрывается как своеобразная способность целесообразности движений [2] (рис. 3)

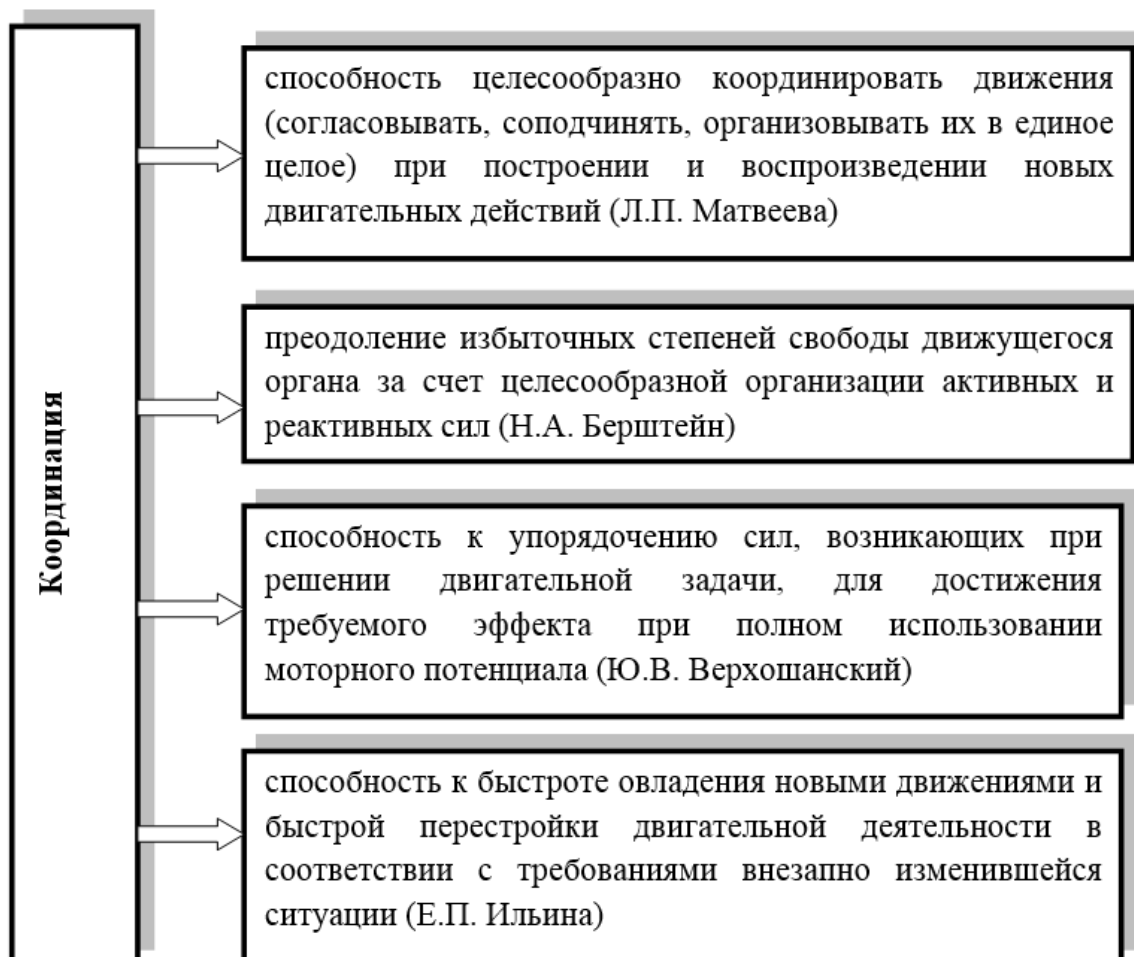


Рисунок 3 – Определение понятия координации

Значительная часть исследований в области физической культуры отмечает необходимость воспитания координации как основы двигательной активности. Способность координировать свои движения обеспечивает подростку продуктивное выполнение физических упражнений, влияя при этом не только на темп овладения спортивной техникой, но и плотности процессов управления собственными движениями.

С целью повышения двигательной координации у подростков с ЗПР используются методические приемы: применение необычных исходных положений (бег из положения стоя на коленях, сидя), быстрая смена различных положений (сесть, лечь, встать); изменение скорости или темпа движений,

введение различных ритмических сочетаний, различной последовательности элементов; смена способов выполнения упражнений: метание сверху, снизу, сбоку; прыжки на одной или двух ногах, с поворотом; выполнение согласованных действий несколькими участниками (вдвоем, держась за руки, садиться и вставать, выполнять повороты, наклоны, прыжки) [1].

Большое влияние на развитие координации оказывает освоение подростком техники движений той или иной спортивной игры, а также их применение в условиях внезапно меняющейся обстановки.

На уроках и внеурочных занятиях с подростками целесообразно использовать следующие группы средств: подводящие – способствующие освоению новых форм движений для каждой игры; развивающие – направленные непосредственно на развитие координации, проявляющихся в подвижных играх (выполнение специальных упражнений в затрудненных условиях); мотивационно – нравственные упражнения, когда создаются условия, требующие проявления конкретного нравственного качества, которое необходимо развивать или создании условий, которые вызывают у ученика сочувствие, сопереживание, сострадание, милосердие; ожидание лучших результатов (учитель проявляет уверенность относительно его успехов, и это способствует формированию мотивации к учению); взаимодействие на партнерской основе.

В игре легче преодолеваются психические и эмоциональные проблемы, комплексы неуверенности, формируются такие жизненно важные качества личности, как ответственность, инициатива, настойчивость в преодолении трудностей, умение владеть собой, подчиняться правилам игры.

Подвижная игра способствует укреплению здоровья, т.к. в них используются различные виды движения: бег, ходьба, лазанье, перелезание, прыжки, упражнения с предметами.

Наибольший интерес к игре у подростков с ЗПР вызовут те, которые не превышают его действительные возможности и не заставят его переживать неуспех. Предлагаемые подвижные игры должны быть нацеленные на снятие стресса, установление отношений доверия, способствующие самовыражению ребенка, поддерживающие и корректирующие самооценку подростка.

Коллективный характер игры и преодоление различных трудностей в постоянно изменяющихся условиях игровой обстановки воспитывает у подростков чувство коллективизма, приучает к согласованности в действиях, развивает инициативность и сознательную дисциплину, волю и ответственность за свои поступки.

В процессе игр хорошо усваиваются элементы спортивной техники и техники танцевальной, хореографической. Поскольку игра всегда содержит в себе соревнование, борьбу, то играющие упражняются в умении находить верные решения во внезапно изменяющихся условиях борьбы, а это требует

применения ранее приобретенных двигательных навыков в различных связях; в результате формируются новые, более сложные навыки в играх с новыми или усложненными условиями.

Элементы состязания в играх стимулируют проявление всех волевых качеств – решительность, смелость, упорство и самообладание. И чем сложнее игровая ситуация, тем ярче и активнее проявляются эти качества.

Любая игра имеет свои правила, которые надо соблюдать; поэтому игры укрепляют дисциплину, приучают уважать друг друга, отвечать за свои действия и помогать товарищу.

Подвижные игры не требуют специальной подготовки, они проводятся по установленным правилам, определяющим и число участников, и необходимый уровень специальной и общей подготовки. Спортивные игры благотворно влияют на все возрастные группы при условии, что в каждом случае в правила будут внесены поправки, связанные с уровнем подготовки игроков.

Для развития координации подростка можно использовать следующие подвижные игры.

Рывок за мячом. Играющие делятся на две равные (по числу игроков) команды, которые выстраиваются в шеренгу на одной стороне площадки. Каждая команда рассчитывается по порядку номеров. Перед командами проводится стартовая черта. Руководитель с мячом в руках встает между командами. Называя любой номер, руководитель бросает мяч вперед как можно дальше. Игроки, имеющие этот номер, бегут к мячу. Кто раньше коснется мяча рукой, тот приносит команде очко. После этого мяч возвращается руководителю, который снова бросает его, называя новый номер, и т.д. Играют установленное время. Команда, набравшая больше очков, считается победительницей.

Догнать-обогнать. Играют до 20 человек. Участники располагаются на беговой дорожке с одинаковой дистанции друг от друга. По сигналу все начинают бег. Задача каждого - не дать догнать себя тому, кто бежит сзади, и в то же время коснуться рукой впереди бегущего. Запятнанные игроки выбывают из борьбы и идут в середину бегового круга. Остальные продолжают гонку. Игру можно закончить, когда на беговой дорожке останутся три самых выносливых спортсмена. Можно выявить и единоличного победителя.

Если игра проводится в зале, то недалеко от его углов устанавливаются поворотные стойки, которые можно обегать только с внешней стороны. Число участников – 10 человек. В этой игре юноши и девушки соревнуются отдельно.

Наступление. Две команды, равные по числу игроков, выстраиваются за лицевыми линиями на противоположных сторонах площадки лицом к середине. По указанию руководителя игроки одной команды принимают положение высокого (или низкого) старта, а игроки второй команды, взявшись

Зв руки, идут вперед, соблюдая равнение. Когда до стоящих на старте остается 2-3 шага, руководитель дает свисток. "Наступавшие" расцепляют руки и бегом устремляются за линию своего "дома". Игроки другой команды преследуют их, стараясь осалить. После подсчета осаленных "наступление" ведет другая команда. После 3-4 перебежек подсчитывается общее число пойманных, и объявляются лучшие спринтеры.

Правила: Действовать без сигнала запрещается. Каждый игрок может салить любых игроков противоположной команды, но только до линии "дома".

Гонка с выбыванием. С помощью флажков размечается круг диаметром 12 м. на нем проводится линия старта – финиша. По сигналу все участники игры одновременно начинают бег по внешней стороне круга против часовой стрелки. После каждого круга (или 2 кругов) из игры выбывает участник, который последним пересек контрольную линию старта. Постепенно менее выносливые выбывают. Победителем объявляется тот, кто остается лидером, т.е. самый выносливый и быстрый игрок. По усмотрению руководителя, участники могут бежать с набивным мячом, надевать пояса с отягощением, рюкзаки с грузом. Гонку можно проводить по прямой линии - туда и обратно. Участник, прибежавший к линии старта последним, выбывает из игры.

Игра с воздушным шариком. Для игры понадобится обычный воздушный шарик. Участники игры равномерно располагаются на площадке. Игроки начинают перекидывать шарик друг другу, не двигаясь при этом с места и не отрывая ступней от пола. Участник игры, сдвинувшийся с места или последним коснувшийся шарика перед тем, как тот упал на пол, получает штрафное очко. Получивший игрок три штрафных очка выходит из игры. Победителями становятся три игрока, оставшихся последними на площадке.

Русская лапта. На Руси издавна играли в лапту. "Эта народная игра", – отмечал большой любитель и знаток спорта писатель А.И. Куприн – одна из самых интересных и полезных игр. В лапте нужна находчивость, глубокое дыхание, внимательность, изворотливость, быстрый бег, меткий глаз, твердость удара руки и вечная уверенность в том, что тебя не победят. Трусам и лентяям в этой игре нет места. Я усердно рекомендую эту родную русскую игру..."

Пионербол. В эту игру играют на волейбольной площадке, командами. Каждая команда состоит из 7 – 9 человек, которые располагаются на своих сторонах площадки в три ряда. У тех игроков, которые стоят во втором ряду, – по мячу. Игра начинается по свистку судьи, и играющие перебрасывают мячи через сетку на площадку противника. Мячи, которые перелетели через сетку, ловят или поднимают, и стараются побыстрее перебросить на противоположную сторону.

В тот момент, когда на одной стороне площадки одновременно окажутся два мяча (в руках у игроков или на земле), судья останавливает игру

и противник получает 1 очко. Команда получает 1 очко и в том случае, когда противник перебросит мяч под сеткой или пошлет его за пределы площадки. Игра продолжается или до 15 очков, или на время – 5 минут каждый период. Третий период команды играют в том случае, если в первых двух победили разные команды. В случае, когда мяч заденет сетку или играющий при подаче попадает в нее, подачу повторяют, но очков никто не получает.

Когда команда выигрывает очко, игроки меняются местами на своей половине площадки: первый ряд становится третьим, второй – первым, третий – вторым.

Пушбол. Эта игра получила свое название от английских слов «пуш» и «бол», что означает "толкать мяч". В каждой команде – от трех до пяти человек.

Правила игры. Шарик подбрасывают вверх в середине площадки. Играющие каждой команды, ударяя пальцами или ладонями по шару, не дают ему опуститься вниз на землю и заставляют его перелететь за лицевую линию на сторону противника. Команда за это получает очко, игра продолжается до 5 очков. Играя в пушбол, нельзя бегать с шаром в руках и упускать его за боковую линию. В этом случае шар передается игроку другой команды, который ударом ладони вводит его в игру.

Как свидетельствует опыт реализации подвижных игр в урочной и внеурочной деятельности у подростков с задержкой психического развития успешно развивается эмоционально-волевая сфера, формируются такие качества личности, как взаимовыручка и поддержка, чувство товарищества, ответственность за свои действия. Значительно улучшается ориентация в пространстве, действия с предметами, количество передвижений в любую сторону, не нарушая при этом определенных правил или техники выполнения. Все это благоприятно воздействует на формирование и развитие координации подростков с задержкой психического развития.

Список литературы:

1. Дидарова И.К. Влияние комплекса педагогических воздействий на физическую подготовленность подростков с девиантным поведением //Современное образование в сфере физической культуры и спорта: актуальные проблемы и пути совершенствования: Сборник трудов международной научно-практической конференции. – Волгоград: ФГОУВПО «ВГАФК», 2009. – С. 243 – 244.

2. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие — М. Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 167 с.

3. Крэйг Г. Психология развития. - СПб.: Изд-во “ Питер”. 2000. –992с.

4. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей / Под ред. Т. А.Власовой и др. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.

5. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /

Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др.; под ред. Б.П.Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

6. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М. 2011. – 378 с.

7. Скоробогатова Н. В. К вопросу о пространственной организации межличностного взаимодействия детей с отклонениями в развитии // Теоретические и прикладные проблемы образования лиц с интеллектуальной недостаточностью: Материалы международной научной конференции. - СПб, 2000. – С. 117-118.

8. Староверов М.С., Кузнецова О. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы. Практические материалы для психологов и родителей / М.С. Староверов, О. И. Кузнецова. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛД; 2013. – 143 с.

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "GLOBUS"
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
СБОРНИК НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

Редакционная коллегия:

Лавринов С.П канд. пед. наук Научный сотрудник

Гамбарян.О,А д-р психол. наук Старший научный сотрудник

Линков М.В доцент

Коновал Г.Г доцент

Сборник публикаций научного журнала "Globus" международная научно-практическая конференция: «Психология и педагогика: актуальные вопросы» г. Санкт-Петербурга: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – С-П. : Научный журнал "Globus", 2019.

Тираж – 300 экз.

УДК 159

ББК Ю88

ISSN: 2658-5197

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

г. Москва- 2019

© Научный журнал "Globus"