

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ  
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
«КАБАРДИНО-БАЛКАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. Х.М. БЕРБЕКОВА»**

---

---

**V ВСЕРОССИЙСКИЙ ФОРУМ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ  
«ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ:  
ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ, ИННОВАЦИИ»**

**Нальчик**

**2024**

**УДК 159.9:37**

**ББК 88: 74**

**П 86**

В сборник включены материалы V Всероссийского форума с международным участием, прошедшего в Кабардино-Балкарском государственном университете им. Х.М. Бербекова (КБГУ), институте педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования (04 октября – 07 октября 2024 г.). Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова. – Нальчик: Каб. -Балк. ун-т, 2024. – 262 с.

***Редакционная коллегия:***

***Хаширова Светлана Юрьевна***

проректор по научно-исследовательской работе КБГУ, доктор химических наук, профессор.

***Михайленко Ольга Ивановна***

директор института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ, кандидат психологических наук, доктор акмеологии.

***Багова Римма Хамидбиевна***

заместитель директора института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ по научно-исследовательской работе и информатизации, кандидат психологических наук.

В статьях освещаются современные тенденции развития психологической теории и практики в сфере образования, различные подходы к решению проблем организации эффективного обучения, воспитания и психолого-педагогического сопровождения обучаемых. Авторы делятся своим опытом, обозначая актуальные, на их взгляд, проблемы и предлагая пути их эффективного решения. Издание будет полезно специалистам в области психологии образования и педагогики.

Ответственность за содержание публикаций несут авторы.

***Кабардино-Балкарский государственный университет***

***им. Х.М. Бербекова, 2024***

## УРОВЕНЬ АГРЕССИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

*Азаматова Ф.А.  
Ногерова М.Т.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** Статья посвящена выявлению уровня агрессивности студентов вуза. В статье изучены основные подходы к пониманию агрессивности и последствия проявления агрессивности студентов. Установлен уровень агрессивности студентов Кабардино – Балкарского государственного университета им. Х.Б. Бербекова и приведены рекомендации по самоконтролю проявления агрессивности.

**Ключевые слова:** агрессия, агрессивность, уровень агрессивности, самокоррекции уровня агрессивности

**Abstract:** The article is devoted to identifying the level of aggressiveness of university students. The article examines the main approaches to understanding aggressiveness and the consequences of the manifestation of aggressiveness of students. The level of aggressiveness of students of Kabardino –Balkarian State University named after H.B. Berbekov is established and recommendations on self-control of aggression are given.

**Keywords:** aggression, aggressiveness, aggressiveness level, self-correction of aggressiveness level

**Актуальность исследования** обусловлена увеличениями масштабов проблемы последствий проявления агрессивности у студентов. Вопрос о том, почему люди время от времени ведут себя агрессивно, является предметом дискуссии не одно десятилетие. Поскольку подростковый и студенческий периоды являются наиболее противоречивыми и дисгармоничными по сравнению с другими возрастными фазами личности, то исследование агрессивности у студентов является весьма актуальным. Но несмотря на то, что высокий уровень агрессивности сейчас имеет малая доля обучающихся, именно последствия проявления этой агрессии ведут к серьёзным последствиям. Это негативно сказывается, как на самом студенте, так и на окружающем его социуме. Проявление агрессивности несет за собой проблемы со сверстниками, с администрацией учебного заведения, а также с родными. К сожалению, не во всех ВУЗах есть возможность на административном уровне корректировать уровень агрессии таких студентов. Именно поэтому следует сделать упор на программу самокоррекции агрессивного поведения.

**Проблема исследования:** повышение уровня агрессивности современных студентов.

**Объект исследования:** студенты института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования.

**Предмет исследования:** агрессивность современных студентов.

**Цель исследования:** выявить уровень агрессивности современных студентов.

**Задачи исследования:**

1. Выявить степень изученности проблемы агрессивности современных студентов и основные подходы к ее исследованию.
3. Подобрать методический инструментарий для диагностики различных аспектов агрессивности современных студентов.
4. Разработать рекомендации по самокоррекции уровня агрессивности современных студентов.

**Гипотеза исследования:** доля студентов, имеющих высокий уровень агрессивности, небольшая, но ее проявления могут иметь негативные последствия, такие как: снижение самооценки, развитие депрессии, ухудшение отношений с окружающими, проявление контр-агрессии,

**Методический инструментарий исследования:** Тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут), диагностика агрессивности А. Асингера, определение форм коммуникативной агрессивности В.В. Бойко.

**Теоретическая значимость исследования:** рассмотрение теоретических подходов к проблеме агрессивности у студентов и особенностей ее проявления. Теоретическое обоснование и экспериментальная проверка форм проявления агрессивного поведения. Данная работа стала очень важной тем, что, во-первых, подготовка теории позволит лучше выполнить исследование на заявленную тему, во-вторых, послужит выработке в себе профессиональных навыков, необходимых для самосовершенствования в сфере психологии.

**Практическая значимость исследования:** осуществление практического этапа исследования позволит выявить уровень агрессивности у испытуемых студентов и выяснить, существуют ли среди изучаемых людей патологии в проявлениях агрессии. Так же, полученные результаты исследования могут быть использованы преподавателями в снижении агрессивности у студентов.

**База исследования:** Кабардино-Балкарский государственный университет им Х.М. Бербекова

**Характеристика выборочной совокупности:** 50 студентов Кабардино-Балкарского государственного университета им Х.М. Берберова.

Проблема агрессивности студента изучена довольно глубоко. К настоящему времени различными авторами предложено множество определений агрессивности, ни одно из которых не может быть признано исчерпывающим и общеупотребительным [2, 192]. Проанализировав теоретические источники, рассмотрев различные подходы к определению агрессивности в структуре личности, можно сделать вывод, что все аспекты данной проблемы изучены довольно хорошо. Выявлены возможные причины проявления агрессивности, как в целом, так и среди студентов. Установлено место агрессивности в структуре личности. Практически все исследователи сходятся на том, что агрессивность — это некая форма защитного механизма [3, с. 144]. Некоторые авторы видят целесообразность в том, чтобы рассматривать агрессивность как некую предрасположенность к агрессивному поведению. При рассмотрении проблемы агрессивности особое внимание уделяется биологическим факторам, влияющим на её развитие. В последнее время намечается тенденция к исследованию феномена агрессивности, как сложного явления, формирующегося под влиянием не только биологических, но и социальных, а также психологических факторов частности [1, 2, 3, 4,5, 6, 7, 8, 9].

Существует несколько основных подходов к пониманию агрессивности. [4, с. 216]:

1. Психоаналитический подход Фрейда. Он рассматривал агрессию, как реакцию на блокирование или разрушение либидозных импульсов.

2. Этнологический подход Лоренца. Он считал, что агрессия берёт начало из врождённого инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и у других живых существ.

3. Охотничья гипотеза Адри. Он уверял, что именно охотничий инстинкт как результат естественного отбора сформировал человека как существо, которое активно нападает на представителей своего же вида.

4. Теория фрустрации-агрессии, предложенная несколько десятилетий назад Доллардом и его коллегами. Согласно этой теории, у индивида, пережившего фрустрацию, возникает побуждение к агрессии.

Программа диагностического исследования уровня агрессивности студентов включает в себя 3 методики:

1) Тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут). Опросник выявляет обычный стиль поведения в стрессовых ситуациях и особенности приспособления в социальной среде. Опрашиваемому необходимо однозначно («да» или «нет») оценить 40 приведенных утверждений [5, с. 8-13].

2) Диагностика агрессивности А. Асингера. Позволяет определить, достаточно ли человек корректен в отношениях со своими сверстниками, и легко ли им общаться с ним [6, с. 85].

3) Определение форм коммуникативной агрессивности В.В. Бойко. Определение и степени агрессивного заражения, и способность к торможению, и способы переключения агрессивности [7, с. 17-25].

Результаты заносились в регистрационный лист, итоги подводились по 3 уровням (): высокий, средний и низкий уровни. Процентное соотношение уровней агрессивности студентов приведено в таблице 1.

Таблица 1. - Результаты диагностики уровня агрессивности студентов

Методика	Уровень агрессивности	Низкий	Средний	Высокий
Опросник Л. Г. Почебут		50%	40%	10%
Диагностика агрессивности А. Асингера		30%	60%	10%
Определение форм коммуникативной агрессивности В.В. Бойко.		80%	10%	10%

Учитывая то, что каждая методика предполагает обследование различных форм проявления агрессивности, следует отметить следующие показатели:

По результатам опросника Л.Г. Почебут: 10% испытуемых высокую степень агрессивности и низкие адаптационные возможности, низкую степень агрессивности и высокую степень адаптированного поведения имеют 50% студентов, средний уровень – 40%.

По результатам диагностики агрессивности А. Асингера: средний уровень агрессивности, достаточно здорового честолюбия и самоуверенности. имеют 60% студентов, низкий уровень агрессивности и недостаточную уверенность в себе показало 30% испытуемых, высокий уровень агрессивности был выявлен у 10%.

По результатам опросника В.В. Бойко: высокий уровень перенятия агрессии толпы демонстрируют 10% студентов, у 10% - средний, что выражается в слабой способности к торможению и у 80% - низкий уровень, то есть спонтанное проявление агрессии.

Результаты диагностики различных аспектов агрессивности по всем методикам показывают, что высоким уровнем проявления агрессивности обладают 10% испытуемых. Но тем не менее, у большей части студентов выявлен средний уровень проявления агрессивности, что обуславливается недостаточной уверенностью в себе и низкими адаптивными способностями, что может быть предпосылкой для дальнейшего роста уровня агрессивности.

Рекомендации по самоконтролю уровня агрессивности.

1. Очень важно позволить себе злиться и испытывать гнев. Если вам нужно выразить свои эмоции на физическом уровне, сделайте это (естественно, не причиняя вреда себе или окружающим). Возьмите подушку и начните боксировать по ней, напишите письмо ненависти и сожгите его, закройте в машине и покричите во все горло.

2. Лучший способ совладать с гневом — это заявить об этом тому, кто вас разозлил. Просто скажите: "Ты знаешь, мне не нравится, когда ты так делаешь или когда ты говоришь со мной..." или "Я рассержен на тебя, потому что...". Можно обратиться к обидчику через зеркало. После того, как ваша злость иссякнет, постарайтесь его искренне понять и простить. Прощение поможет вам полностью освободиться от злости и агрессии.

3. Заведите дневник. Описывайте, что вас разозлило и как вы себя при этом чувствовали. Мир вокруг нас работает как большое зеркало, отражая то, что происходит внутри нас. Нередко случается и так, что мы сами провоцируем определенное поведение людей по отношению к нам. Оценка происходящего поможет вам найти причину возникающего гнева и изменить собственные убеждения.

4. Научитесь делать паузу. Самый простой способ справиться с собой — это сделать глубокий вдох и сосчитать до десяти. Если есть возможность, прогуляйтесь. Движение поможет вам справиться с разыгравшимся адреналином. Когда почувствуете, что едва сдерживаетесь от того, чтобы не наговорить лишнего, мысленно наберите в рот воды.

#### **Список использованной литературы**

1. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова/ Под ред. Анцыферовой Л.И. –М.: Просвещение, 2011. –361 с.
2. Багова Р.Х. Михайленко О.И. Нагоев Б.Б., Л. М. Ногерова М.Т., Афаунова Особенности профилактики агрессивности у подростков в общеобразовательном учреждении: роль психолого-педагогического сопровождения. Политематический сетевой научный журнал «Национальное здоровье» 2021. № 4. С. 324 – 327 .
3. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. - М.: Академия, 2009. - 192 с.
4. Бреслав, Г.Э Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: Учебное пособие для специалистов и дилетантов. -СПб: Речь, 2004. - 144 с.
5. Долгова, А.Г. Агрессия в подростковом возрасте. Диагностика и коррекция / А.Г. Долгова. - М.: Генезис. - 2009. -216 с.
6. Садовская, А.В. Изучение различных форм проявления враждебности. Вестник Московского универ-сайта. Серия 14: Психология. 1999. – 85 с.
7. Ногерова М.Т., Каздохова Э.Т. Таукенова Л.М Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения в подростковом возрасте. Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23. № 7. С. 19-26.
8. Мокаева М.А., Ногерова М.Т. Молодежная агрессивность и ее связь с пониманием смысла жизни в условиях современной цифровой цивилизации. Опыт образовательной организации в сфере формирования цифровых навыков. Чебоксары, 2019. Изд: Среда, с. 69-73.
9. Смирнова, Е.О., Хузеева Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузеева // Вопросы психологии. - 2002. - No 1. - С. 17-25

**УДК 159.95**

### **ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКЕ ДЕТЕЙ**

*Алакаев А.А.*

*КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** У детей, обучающиеся музыке с дошкольного и младшего школьного возраста, как правило, лучше развиты когнитивные процессы. Между тем именно обучающиеся музыкальной школы затрудняются в формулировании мыслей и выражении их в речи. Статья посвящена теоретическому анализу этого явления в умственном развитии детей, обучающихся музыке с дошкольного и младшего школьного возраста. Эмпирические наблюдения показали, что у данного контингента обучающихся преобладает интуитивное мышление и затруднено дискурсивное мышление.

**Ключевые слова:** обучающиеся музыке дети, интуитивное мышление, дискурсивное мышление.

**Abstract.** Children who study music from preschool and primary school age, as a rule, have better developed cognitive processes. Meanwhile, music school students find

it difficult to formulate thoughts and express them in their speech. The article is devoted to a theoretical analysis of this phenomenon in the mental development of children studying music from preschool and primary school age. Empirical observations have shown that in this group of students intuitive thinking predominates and discursive thinking is difficult.

**Key words:** children learning music, intuitive thinking, discursive thinking.

Необходимость исследования специфических особенностей психических процессов у обучающихся музыке детей выявилась нами на практике их обучения музыкальной теории. При внешних признаках понимания ими теоретического материала они (исполнителей-инструменталистов, вокалистов) не могли устно воспроизвести изученный материал. То, что материал детьми понят при объяснении, не вызывает сомнений. Во-первых, дети не отвлекаются при объяснении, отвечают на вопросы сразу после прослушивания объяснения, внимание у них устойчивое. А неспособность ими воспроизвести теоретический материал в речи предопределила необходимость исследовать: 1) различия в механизмах восприятия и осмысления музыкантами вербальной информации и музыки; 2) особенности осмысления информации музыкантами; 3) специфику мышления музыкантов; 4) особенности сохранения информации музыкантами в долговременной памяти.

Одним из преимуществ в развитии головного мозга музыкантов перед не-музыкантами является участие в обработке музыкальной информации обоих полушарий мозга – чувственно-эмоционального правого и абстрактно-логического левого (функциональная симметрия). На это обращал внимание и В.А. Медушевский: музыкант, выделяя в музыкальном звуке высоту, громкость, длительность, тембр, артикуляцию, воспринимает его как целостную выразительную интонацию» [4]. Это обеспечивает увеличение количества и разнообразие ассоциативных и оперативных связей в головном мозге музыканта.

Финские ученые во главе с И. Бурунат доказали, что равномерное функционирование полушарий головного мозга обеспечивается за счет его кросс-модальной пластичности [9].

У музыкантов восприятие музыки опосредовано сенсорными, моторными и мультимодальными навыками; переводом визуального анализа нотного текста в движения и т.д., что в итоге расширяет когнитивные возможности благодаря повышению пластичности мозга. Ф. Бэрри экспериментально доказал, что под воздействием музыкального обучения увеличиваются размер и количество нервных клеток серого вещества в коре головного мозга обучающихся, что совершенствует их психическую деятельность [8]. Опыты Ф. Бэрри доказали, что музыканты обладают лучшей памятью, чем люди, не обучавшиеся музыке [8].

Ф. Таламини обнаружил в развитии памяти однозначное превосходство музыкантов над не-музыкантами. Музыканты быстрее откликаются не только на музыкальные, но и на словесные и визуальные стимулы [10].

Исследования К.Банаи доказали корреляционную связь между развитием музыкального слуха и общей обучаемостью младших школьников: навыками чтения и общения, умственной работоспособностью [7].

Комфортное, по мнению Р.М. Ахмадуллиной и А.Р. Абдрафиковой, эмоциональное состояние, вызываемое музыкой, активизирует визуальные, слуховые, тактильные ощущения [6].

Таким образом, занятие музыкой способствует всестороннему развитию когнитивных функций человека, и у музыкантов есть все предпосылки к успешному учению, пониманию и воспроизведению изучаемого вербального материала.

Как считает С.Т. Губина, музыка воспринимается как система и откладывается в памяти как упорядоченная часть объективного мира и представляет собой «модель психологической системы человека» [2, с. 187. Один из механизмов этой связи описывает Е.Е.

Бразговская [1]. Эту же схему, но относительно восприятия и трансформации музыки, описала А.В. Торопова. В ее понимании музыка для музыканта – это форма и способ «символизации смысла, переживания» [5, с. 101].

Таким образом, музыка преобразует личность. Но есть различия в механизмах восприятия и трансформации музыкантами музыки и вербального текста. А.В. Торопова и Е.Е. Бразговская убеждены, что вербальная интерпретация музыки у музыкантов ограничена. Потому что они для понимания вербального текста используют тот же механизм, что и для восприятия и понимания музыки. А это сокращает возможность и необходимость вербализации воспринимаемой словесной информации.

Итак, интуитивный тип мышления, системная организация мыслительной деятельности, которые свойственны музыкантам, способствуют глубокому осознанию воспринимаемой информации (особенно воспринимаемой на слух). Но именно этот тип мышления ограничивает вербальное воспроизведение информации.

При воспроизведении изученного материала человек передает его значение и смысл, которые им получены от автора или транслятора, а также им поняты. Музыкант воспринимает, осознает и сохраняет в памяти только лично и жизненно значимые переживания, и смыслы. Этому мнению придерживается и С.Т. Губина [2, с. 189].

Эту ситуацию исследовала Р.М. Кумышева и предложила свою модель формирования у студентов-музыкантов дискурсивного (вербального) мышления. На ее взгляд, для этого при обучении музыкантов необходимы: сочетание имплицитного и эксплицитного режимов мышления и действий; разработка механизмов перевода имплицитно формируемых мыслей в режим эксплицитно выражаемых действий, а на следующем этапе – перевод эксплицитно выражаемых действий в имплицитно формируемые вербально оформленные мысли [3]. На основании этого положения, Р.М. Кумышева разработала модель когнитивной деятельности студентов-музыкантов. В настоящее время нами прорабатывается возможность о переносе данной модели в образовательный процесс музыкальной школы.

#### **Список использованной литературы**

1. Бразговская Е.Е. Восприятие музыки как полилингвальный акт: Ярослав Ивашкевич о Фредерике Шопене. // *Universum: филология и искусствоведение*. Доступ: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/2731> Дата посещения: 10. 09. 2023 г.
2. Губина С.Т. Влияние восприятия музыки на символическое преобразование сознания: проективная функция музыки // *Электронный журнал // Nota Bene: Психология и психотехника*. 2013. № 3. С.186-213. Доступ: [http://e-notabene.ru/psp/article\\_547.html](http://e-notabene.ru/psp/article_547.html) Дата посещения: 09.09.2023 г.
3. Кумышева Р.М. Модель когнитивной деятельности студентов-музыкантов в контекстном обучении // *PRIMO ASPECTU*. 2021. №3. С. 82-87.
4. Медушевский В.А. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки // *Старчеус М. С. Музыкальная психология: хрестоматия*. М.: Московская гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 1992. С. 84-91.
5. Торопова А.В. Феномен музыкального сознания как орудие структурирования внутренней реальности личности.// *Вестник ПСТГУ. –IV: Педагогика. Психология*. 2010. Вып. 1 (16). С. 97-112.
6. Akhmadullina R.M., Abdrafikova A.R. The Use of Music as a Way of Formation of Communicative Skills of Students in Teaching English language // *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016. # 11(6). P. 1295-1302
7. Banai K., Ahissar M. Musical Experience, Auditory Perception and Reading-Related Skills in Children.// *Public Library of Sciences*. Published Sep. 2013. Access: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0075876> The date: 2018.05.13.
8. Barry Ph.D. Susan R. Does musical training reorganize the brain?// Huang Z et al. 2010. Verbal memory retrieval engages visual cortex in musicians. *Neuroscience* 168:179-189.



Access: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/eyes-the-brain/201006/do-musicians-have-different-brains>

9. Burunat I., Brattico E., Puolivali T. & others. Action in Perception: Prominent Visuo-Motor Functional Symmetry in Musicians during Music Listening // Electronic Magazine PLOS. Published: September 30, 2015. Access: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0138238>

The date of visit: 05.09.2023.

10. Talamini F., Altoè G. & others. Musicians have better memory than nonmusicians: A meta-analysis. // PLOS One. 13(1): e0191776 Published: January 19, 2018. Access: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186773> The date of visit: 2023.09.18.

## **МЕЖДУ ИГРОЙ И СЕРЬЕЗНОСТЬЮ: РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*Альмова М.А.  
МКОУ «СОШ» с.п. Кичмалка*

**Аннотация:** В данной статье рассматривается роль психологии в младшем школьном возрасте в контексте игры и серьезности. Анализируются психологические аспекты игры, такие как развитие когнитивных и социальных навыков, а также улучшение эмоционального благополучия и мотивации детей. Также рассматривается вопрос о серьезности в работе с детьми этого возраста и необходимости понимания и учета психологических особенностей. В итоге статья подчеркивает важность психологии в образовании младших школьников и предлагает использовать игровые элементы для достижения серьезных образовательных целей.

**Ключевые слова:** психология, младший школьный возраст, игра, серьезность, когнитивные навыки, социальные навыки, эмоциональное благополучие, мотивация, образование.

## **BETWEEN PLAY AND SERIOUSNESS: THE ROLE OF PSYCHOLOGY IN PRIMARY SCHOOL AGE**

*Almova M.A.  
MSEI «SS» Kichmalka*

**Abstract:** This article examines the role of psychology in primary school age in the context of play and seriousness. The psychological aspects of the game are analyzed, such as the development of cognitive and social skills, as well as improving the emotional well-being and motivation of children. The issue of seriousness in working with children of this age and the need to understand and take into account psychological characteristics is also considered. As a result, the article emphasizes the importance of psychology in the education of younger schoolchildren and suggests using game elements to achieve serious educational goals.

**Keywords:** psychology, primary school age, play, seriousness, cognitive skills, social skills, emotional well-being, motivation, education.

Между игрой и серьезностью: роль психологии в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст – это период, когда дети активно вливаются в новую жизнь в школе и начинают осваивать разнообразные знания и навыки. В этот период их психологическое развитие также находится в стадии саморазвития и формирования.

Психология в этом возрасте играет важную роль, помогая детям развиваться и адаптироваться к новым требованиям.

Цель исследования заключается в выявлении основных аспектов психологического развития детей этого возраста и определении стратегий, которые могут помочь им в обретении эффективных учебных результатов.

Одним из основных аспектов развития младшего школьника является игра. Игра имеет огромное значение для психологического и эмоционального развития ребенка. Через игру дети учатся общению, развивают свою фантазию и креативность, учатся решать проблемы и находить новые способы достижения целей. Игра помогает им развивать основные когнитивные навыки, такие как воображение, внимание, память и логическое мышление. Однако, в младшем школьном возрасте возникают и серьезные вопросы, требующие внимания и понимания психологов. В этот период дети сталкиваются с разными вызовами, такими как начало обучения, сложные социальные отношения и возрастные изменения внутри их организма. Психология помогает детям справляться с этими проблемами и адаптироваться к новым требованиям.

Одной из задач психологов в этом возрасте является помощь ребенку в освоении новых навыков и ролей. Ребенок должен научиться быть школьником, выполнять домашние задания, справляться с учебными нагрузками и находить общий язык со своими сверстниками. Психология помогает ребенку преодолеть внутренние преграды, научиться управлять своими эмоциями и коммуницировать с другими людьми.

Важной составляющей психологической помощи в младшем школьном возрасте является развитие самосознания и саморегуляции. Дети должны научиться понимать и контролировать свои эмоции, развивать уверенность в себе и умение принимать решения. Психологические тренинги и игры помогают им осознавать и управлять своим поведением, развивая навыки саморегуляции.

Кроме того, психология помогает младшим школьникам развивать их интеллектуальные способности. Психологи проводят специальные тесты и задания, которые помогают определить степень интеллектуального развития ребенка и выявить его сильные и слабые стороны. Это помогает адаптировать образовательные программы к индивидуальным потребностям ребенка и развивать его творческие способности.

Таким образом, психология играет огромную роль в развитии и адаптации младших школьников к новым требованиям и вызовам. От психологов зависит, как успешно пройдет этот период жизни детей и как хорошо они будут справляться с его трудностями. Ребенок должен чувствовать поддержку со стороны взрослых и знать, что всегда может обратиться за помощью к психологу.

Ниже показаны результаты исследований, проведенных в данной работе:

Исследование представляет собой анализ роли психологии в развитии младших школьников, особенно в контексте их игровой активности и серьезности в обучении.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного психологического развития, когда дети начинают проявлять интерес к играм, одновременно сталкиваясь с серьезными требованиями учебного процесса. Понимание роли психологии в этом периоде может помочь разработке адекватных стратегий сопровождения и поддержки младших школьников.

Методология:

Для проведения исследования были использованы различные методы, включая анализ литературы, наблюдения, анкетирование и интервьюирование младших школьников, их родителей и учителей. Были проведены длительные наблюдения за процессами игры и учебы детей, а также был проведен анализ академических оценок и результатов учебных достижений.

Результаты:

Исследование выявило, что игра важна для психологического развития младших школьников, поскольку она способствует развитию креативности, социальных навыков, эмоционального интеллекта и саморегуляции. В то же время, серьезность в учебной деятельности необходима для достижения учебных успехов и усвоения знаний. Было выявлено, что интеграция игры и серьезности может быть эффективным стратегическим подходом к обучению младших школьников.

**Выводы:**

Психология игры и серьезности играет важную роль в развитии младших школьников. Понимание этой роли позволяет разработать стратегии, которые учитывают потребности детей в игре, одновременно помогая им развивать серьезное отношение к учебе. Это может способствовать повышению мотивации, учебной эффективности и общего психологического благополучия младших школьников.

**Дальнейшие исследования:**

Дальнейшие исследования могут сосредоточиться на разработке конкретных педагогических подходов и стратегий, которые могут помочь педагогам и психологам в работе с младшими школьниками. Также стоит исследовать эффекты интеграции игры и серьезности на учебные результаты и эмоциональное состояние учащихся.

**Окончание:**

Таким образом, роль психологии в развитии младшего школьного возраста между игрой и серьезностью играет важную роль. Интеграция этих двух аспектов может быть ключевым компонентом успешного психологического сопровождения младших школьников и достижения ими высокой учебной мотивации и успехов.

#### **Список использованной литературы**

1. Афонькина Ю. А. Диагностика индивидуально-психологических особенностей детей 2-3 лет. Методики выявления и изучения; Учитель - М., 2021. - 637 с.
2. Боно Э. Учите своего ребенка мыслить; Попурри - М., 2021. - 147 с.
3. Вера Королёва, Ольга Булатова und Максим Королёв Стиль педагогической деятельности и мотивация младших школьников; LAP Lambert Academic Publishing - М., 2020. - 839 с.
4. Веракса А. Н., Гуторова М. Ф. Практический психолог в детском саду: моногр. ; Мозаика-Синтез - М., 2021. - 144 с.
5. Волков Б. С. Как помочь школьнику учиться? Психологическая поддержка и сопровождение: моногр. ; Питер - М., 2021. - 304 с.

#### **РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПОДХОДЫ**

*Альмова М.А.  
МКОУ «СОШ» с.п. Кичмалка*

**Аннотация:** В данной статье рассматривается психология младшего школьного возраста, особенности детей, а также особенности, с которыми могут столкнуться дети в процессе роста и развития. Статья содержит исследовательскую часть с использованием различных методик с описанием влияния их на изменения в процессе развития ребенка.

**Ключевые слова:** Дети в школьном возрасте, методики развития, помощь, исследование.

#### **PERSONALITY DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL AGE:**

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS AND APPROACHES

*Almova M.A.*  
*MSEI «SS» Kichmalka*

**Abstract:** This article examines the psychology of primary school age, the characteristics of children, as well as the features that children may encounter in the process of growth and development. The article contains a research part using various techniques describing their impact on changes in the child's development process.

**Keywords:** Children at school age, development methods, assistance, research.

Психология младшего школьного возраста является одной из важнейших областей психологического исследования, поскольку именно в этот период развития ребенка происходят значительные изменения в его мышлении, эмоциях и социальном поведении. Младший школьный возраст охватывает примерно от 6 до 10 лет и является периодом, когда дети активно осваивают и адаптируются к новым требованиям и задачам школьного обучения, а также формируют свою социальную и эмоциональную самостоятельность. Одной из ключевых особенностей психологии младшего школьного возраста является развитие мышления. В этом возрасте дети начинают переходить от конкретно-образного мышления к операциям мышления, что позволяет им решать более сложные логические задачи. Они становятся способными абстрактно мыслить и рассуждать о предметах и явлениях в их отсутствие. Вместе с тем, дети младшего школьного возраста все еще основное внимание уделяют конкретным предметам и событиям своей жизни, так как их мышление до сих пор неразвито и эмоционально окрашено. Помимо мышления, важным компонентом психологии младшего школьного возраста являются эмоции. В этом периоде чувства и эмоции становятся сложнее и более разнообразными. Дети начинают осознавать и выражать свои эмоции, учатся контролировать их, а также социализироваться и взаимодействовать со сверстниками. Важно отметить, что каждый ребенок индивидуален в своем эмоциональном развитии, и взрослые должны быть готовы поддержать и помочь детям в освоении навыков управления своими эмоциями. Социальное поведение также играет ключевую роль в психологии младшего школьного возраста. В этом периоде дети начинают формировать свою социальную идентичность и учатся взаимодействовать с другими людьми, особенно со своими сверстниками. Они становятся все более ориентированными на своих сверстников и тесно связывают свое самооценку с социальной принадлежностью и признанием в группе. Важно создать для детей младшего школьного возраста поддерживающую и безопасную среду, где они могут развивать свои социальные навыки и отношения.

Итак, психология младшего школьного возраста является сложной и многогранной областью исследования, которая требует большого внимания и знаний со стороны взрослых, работающих с детьми этого возраста. Знание особенностей развития мышления, эмоций и социального поведения в этом периоде поможет создать благоприятную и поддерживающую среду для развития младших школьников и обеспечить им оптимальные условия для успешного обучения и развития.

### *Исследовательская часть*

В ходе исследования были использованы различные методы, включая наблюдение, анкетирование и проведение психологических тестов. Общее количество участников составило 100 детей, равномерно распределенных по возрастным группам.

Основные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Развитие когнитивных способностей: В ходе исследования было выявлено, что в младшем школьном возрасте дети начинают проявлять более сложные формы мышления, такие как абстрактное и логическое мышление. Они также демонстрируют улучшение в памяти, внимании и решении проблем.

2. Эмоциональное и социальное развитие: В процессе исследования было обнаружено, что дети начинают формировать свою собственную личность и самосознание, что влияет на их эмоциональное развитие. Они становятся более способными к саморегуляции эмоций, а также начинают понимать и управлять своими эмоциями. Одновременно они развивают свои социальные навыки, такие как способность к сотрудничеству, эмпатия и понимание чувств других людей.

3. Психическое и физическое здоровье: в ходе исследования было выявлено, что дети в младшем школьном возрасте сталкиваются с определенными психическими и физическими проблемами. Например, некоторые дети могут испытывать растущую тревогу и стресс в связи с учебой и социальными отношениями. Однако общая тенденция показала, что с возрастом дети лучше справляются с эмоциональными и психическими вызовами.

4. Учебные достижения: Исследование также подтвердило, что младший школьный возраст является периодом, когда дети активно развивают свои учебные навыки и достижения. Учащиеся показали значительные успехи в области чтения, письма и математики, что отражает их растущую способность к абстрактному мышлению и логике.

Таким образом, результаты данного исследования подтверждают, что младший школьный возраст является периодом интенсивного психологического развития у детей. Эти результаты могут быть полезными для психологов, педагогов и родителей, поскольку они позволяют лучше понять особенности этого возраста и принять меры для эффективной поддержки развития детей.

#### **Список использованной литературы**

1. Алферов А.Д. Психология развития школьника. - Ростов н/Д., 2000.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М., 1996.
3. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. - М.: Изд-во «Ось - 89», 1998.
4. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. - М., 1990.
5. Баллон А. Психическое развитие ребенка. - М., 1967.
6. Беломестных Л.А., Беломестных В.Н. Введение в личностно-ориентированное обучение. - Томск, 1996.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.

**УДК:37.013**

#### **РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аншова С.Ю.  
Балкизова Ф.Б.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме развития креативности дошкольников посредством исследовательской и проектной деятельности. Раскрываются особенности проектной и исследовательской деятельности дошкольников. На основе проведенного исследования, выявлены условия, обеспечивающие эффективность развития креативности дошкольников.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, исследовательская деятельность, развитие, креативность.

## DEVELOPING CREATIVITY OF PRESCHOOLERS THROUGH RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES

*Apsheva S.Y.*

*Balkizova F.B.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** The article is devoted to the problem of developing creativity of preschoolers through research and project activities. The features of the design and research activities of preschoolers are revealed. Based on the conducted research, conditions have been identified that ensure the effectiveness of the development of creativity of preschoolers.

**Keywords:** project activity, research activity, development, creativity.

В настоящее время обществу необходимы креативные, мобильные, адаптированные люди. Проблемы, встречающиеся на пути современного человека, требуют новых творческих подходов и решений. В связи с этим перед образованием стоит задача воспитать и обучить людей способных мыслить неординарно.

Дошкольный возраст наиболее благоприятен для формирования творческой личности. Именно в это время происходят прогрессивные изменения во многих сферах, совершенствуются психические процессы (внимание, мышление, воображение, память, восприятие, речь), активно развиваются способности и склонности [2, 367].

Актуальность развития креативности детей дошкольного возраста определяется Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО). Анализ основных положений ФГОС ДО позволяет отметить, что при постановке задач процессуальный, личностный и продуктивный компоненты творчества конкретизируются в нескольких образовательных областях. Одной из задач, определенных во ФГОС ДО является развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [5, 7].

Проблема развития креативности у детей дошкольного возраста достаточно подробно раскрыта в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Большой вклад в исследование креативных способностей детей дошкольного возраста внесли К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Д.Б.Эльконин, А.В. Запорожец, Г.С. Костюк, Р.С. Немов, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн и другие. По их мнению, креативность характеризуется наличием таких черт личности, как творческий потенциал, инициативность, творческая активность, импровизационность, творческая направленность личности. Эти черты определяют индивидуальность личности, делают ее оптимальную интеграцию в социум. Хорошо изученными являются отдельные составляющие креативности как личностного качества, которые проявляются в деятельности ребенка.

Современная наука рассматривает креативность как целостный личностный феномен. Исследуя сущность понятия «креативность», ученые пришли к выводу, что креативность – это совокупность особенностей психики, что обеспечивает продуктивные преобразования в деятельности человека (Д. Гилфорд, Э. Эриксон, К. Роджерс, Э. Торренс, Д. Трэффингер, Э. Фромм и др.). Как субъективная детерминация творчества креативность реализуется в процессе творчества, а как объективная детерминация – формируется в зависимости от условий, в которых она происходит [1, 42].

Несмотря на достаточный интерес исследователей к проблеме развития креативности детей дошкольного возраста крайне мало внимания уделяется проектной и исследовательской деятельности, как средства развития креативных способностей детей в условиях ДОУ. Проектная деятельность инициирует креативные способности дошкольников,

направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений, способствует развитию гибкости, оригинальности, беглости мышления дошкольников.

Исследовательская деятельность – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности.

Исследовательская активность – естественное состояние ребёнка, он настроен на познание мира, он хочет его познать. Это огромная возможность для детей думать, пробовать, искать, экспериментировать, а самое главное самовыражаться [3, 524].

В исследовательской деятельности дошкольник получает возможность напрямую удовлетворить присущую ему любознательность, упорядочить свои представления о мире.

Развитие исследовательских способностей ребёнка – одна из важнейших задач современного образования. Знания, полученные в результате собственного эксперимента, исследовательского поиска значительно прочнее и надёжнее для ребёнка тех сведений о мире, что получены репродуктивным путем. В дошкольном возрасте экспериментирование является ведущим, а в первые три года – практически единственным способом познания мира, уходя своими корнями в манипулирование предметами, о чём неоднократно говорил Л.С. Выготский [4, 48].

Однако среди многочисленных исследований мы не находим достаточного количества работ, в которых была бы представлена исследовательская и проектная деятельность как средство развития креативности старших дошкольников в условиях ДОУ.

Целью нашего исследования было теоретически обосновать и практически разработать комплекс мероприятий, направленных на развитие креативности дошкольников посредством исследовательских и проектных деятельностей.

В исследовании приняли участие 36 детей дошкольного возраста. В первой экспериментальной группе «А» 19 человек в возрасте 6-7 лет, во второй контрольной группе «Б» 17 человек в возрасте 6-7 лет.

На первом этапе нами исследовался уровень развития креативности дошкольников в двух группах. Опираясь на исследования и методики В. Кудрявцева и В. Синельникова, О.М. Дьяченко, мы выделили следующие критерии уровней развития креативности: 1. Реализм воображения – образное схватывание некоторой существенной, общей тенденции или закономерности развития целостного объекта. 2. Умение видеть целое раньше частей. 3. Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений – способность при решении проблемы не просто выбирать из навязанных извне альтернатив, а самостоятельно создавать альтернативу. 4. Творческое экспериментирование – способность сознательно и целенаправленно создавать условия, в которых предметы наиболее выражено обнаруживают свою скрытую в обычных ситуациях сущность, а также способность проследить и проанализировать особенности «поведения» предметов в этих условиях.

На основании критериев и показателей были подобраны методики для оценки уровня развития креативности детей старшего дошкольного возраста. В работе были использованы следующие методики: 1. Методика «Солнышко в комнате» (реализм воображения). 2. Методика «Целая картинка» (умение видеть целое раньше частей). 3. Методика «Как спасти зайчика» (надситуативно-преобразовательный характер творческих решений). 4. Методика «Дощечка» (творческое экспериментирование)

Результаты входной диагностики показали, что в экспериментальной группе 16% детей показали высокий уровень развития креативности, средний уровень выявлен у 42%, низкий 42%; в контрольной группе высокий уровень показали 18%, средний 47%, низкий уровень выявлен у 35% детей.

На втором этапе проводился формирующий эксперимент. С воспитанниками экспериментальной группы была организована работа по созданию совместных проектов детей и взрослых. Основываясь на исследованиях В.С. Безруковой, В.П. Беспалько, Е.С. Заир-Бек и других мы пришли к выводу, что использование общей проектной деятельности детей и

взрослых в учебно-воспитательном процессе позволяет не только повысить познавательный интерес детей, расширить и закрепить знания, но и направляет в нужное русло творческую активность детей и формирует навыки взаимодействия с другими людьми.

Процесс создания совместных проектов предусматривал подготовительный, практико-исполнительный и заключительный периоды. В ходе работы были сделаны выводы относительно изменения тенденций творческой активности дошкольников в отношении каждой составляющей развития креативности. В ходе работы с детьми использовались игровые, творческие, познавательные типы проектов.

Процесс развития креативности детей старшего дошкольного возраста состоял из пяти этапов: мотивационного, информационного, репродуктивного, творческого и рефлексивно-оценочного, которые обеспечивали реализацию педагогических условий, а именно: возможность подражать творческой личности, то есть проявление креативности самым педагогом в процессе педагогического проектирования; организация совместной проектной деятельности педагога вместе с детьми; создание нерегламентированной проективной среды, которая стимулирует разнообразную творческую деятельность детей; обеспечение ребенку максимальной свободы в выборе вида проектной деятельности, в продолжительности работы над проектом, в выборе способов выполнения при косвенном руководстве взрослого; обеспечение максимального напряжения сил ребенка при выполнении проективных задач направленных на развитие креативности.

На завершающем рефлексивно-оценочном этапе у детей развивалось умение оценивать самих себя и свою деятельность в течение всех предыдущих этапов, выявлять общие успехи и неудачи.

На третьем этапе экспериментального исследования осуществлялась повторная диагностика уровня креативности дошкольников. Проводилась обработка и анализ полученного материала. На их основе были сделаны выводы и разработаны рекомендации для воспитателей.

Результаты повторной диагностики свидетельствуют, что в экспериментальной группе, где проводился формирующий эксперимент, наблюдается положительная динамика в развитии креативности. Динамика составляет в среднем составляет 17,3%. Так, число с детей с высоким уровнем развития креативности повысилось на 15%. Количество детей с низким уровнем креативности снизилось в экспериментальной группе на 26%.

Так же было выявлено, что в контрольной группе есть незначительные изменения.

В целом, дети в экспериментальной группе по итогу работы часто и легко производят конструктивные идеи; способны к самостоятельному их апробированию и применению; как правило, анализируют свои действия, прогнозируют возможные их последствия; избегают однообразного манипулирования, разнообразят поиски способов решения; почти никогда не бросают начатое на полпути, преимущественно самостоятельно преодолевают трудности; умеют взвешенно рисковать, удачно используют известную информацию и получают новую; принимают самостоятельные решения в неопределенных ситуациях; реалистично оценивают результат своей деятельности, объективно определяют, каких усилий это им стоило; стремятся выявить оригинальность. Полученные данные позволили достигнуть поставленной цели, и позволили сделать выводы, что дальнейшая работа должна направляться на внедрение в учебно-воспитательный процесс дошкольного учреждения экспериментирования, проектной деятельности.

Таким образом, мы выявили, что включение дошкольников в исследовательскую и проектную деятельность не только обогащает багаж знаний детей, но способствует динамичному развитию креативности.



### Список использованной литературы

1. Еремина Л.И. Развитие креативности личности: психологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. – 2014. – №1. – С. 42 – 47. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kreativnosti-lichnosti-psihologicheskij-aspekt> (дата обращения: 24.08.2023).
2. Рычкова Л.С., Сапранкова М.В., Ботова Н.Д. Особенности творческого развития детей дошкольного возраста // Ученые записки университета Лесгафта. – 2020. – №12 (190). – С. 366 – 371. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tvorcheskogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 25.08.2023).
3. Усанова С. А. Педагогические аспекты поддержки детской инициативы при организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников / С. А. Усанова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 19 (466). – С. 523-527. – URL: <https://moluch.ru/archive/466/102394/> (дата обращения: 24.08.2023).
4. Фалей М.В. Особенности экспериментально-поисковой деятельности детей дошкольного возраста // Sciences of Europe. – 2017. – №11-4 (11). – С. 47 – 53. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-eksperimentalno-poiskovoy-deyatelnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 25.08.2023).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 №1155 (с изменениями от 8 ноября 2022г.). – URL: <https://base.garant.ru/70512244/>

**УДК:37.013**

## НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ГОРСКОГО ЭТИКЕТА

*Апшева С.Ю.  
Малухова Ф.В.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:**Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме нравственного воспитания подрастающего поколения. В настоящее время Россия переживает политический, экономический и социальный кризис, влияющий на нравственные устои общества. Отказ от прежних идеалов, отсутствие четко определенных целей, задач и ценностей вызвали нежелательные последствия в нравственном становлении подрастающего поколения. Психолого-педагогические и социологические исследования свидетельствуют о том, что в эпоху социально-экономических перемен к наиболее сложным вопросам современной педагогической теории и практики относятся вопросы, связанные с нравственным становлением личности.

**Ключевые слова** Духовность, нравственность, воспитание, нравственное воспитание, этнопедагогизация воспитания.

## MORAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BASED ON MOUNTAIN ETIQUETTE

*Apsheva S.Y.  
Malukhova F.V.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** The article is devoted to the current problem of moral education of the younger generation. Currently, Russia is experiencing a political, economic and social crisis affecting the moral foundations of society. The rejection of previous ideals, the lack of clearly defined goals, objectives and values caused undesirable consequences in the moral formation of the younger generation. Psychological, pedagogical and sociological studies indicate that in the era of socio-economic changes, the most difficult issues of modern pedagogical theory and practice include issues related to the moral formation of a personality.

**Keywords** Spirituality, morality, education, moral education, ethnopedagogization of education.

Глубокие социально - экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют нас размышлять о будущем России, о ее молодежи. В настоящее время смяты нравственные ориентиры, а подрастающее поколение можно обвинять в бездуховности, безверии, агрессивности.

Перед общеобразовательной школой ставится задача подготовки ответственного гражданина, способность самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных свойств личности школьника.

Одно из решений поставленной задачи – духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения, органично входящее в учебно-воспитательный процесс начальной школы. В начальной школе нравственное воспитание осуществляется в нормативно-правовом поле, в соответствии с требованиями ФГОС НОО и изменениями, внесенными в «Закон об образовании в РФ» [5]. В этих документах определены направления развития российского образования и акцентировано внимание на том, что инновационные преобразования в России будут реально осуществляться здоровыми, интеллектуальными, мобильными людьми, духовно-нравственными, любящими свою Родину, знающими её историю, заботящимися о её благосостоянии [1, 211].

Как известно, в научных психологических исследованиях, посвященных изучению развития психики и психологии детей младшего школьного возраста, определено, что именно этот возраст является наиболее благоприятным для усвоения моральных норм и воспитания нравственных качеств у детей. Кроме того, это период, когда закладываются основы морального поведения и отношения, активно усваиваются культурные установки, поэтому работа учителя начальных классов, нацеленная на нравственное воспитание, приобретает особую важность и ее стоит рассматривать как неотъемлемую часть учебно-воспитательного процесса в начальной школе и важный фактор становления личности младшего школьника [1, 210].

Сам процесс нравственного воспитания младших школьников сложен и многогранен, его содержание – это основы культуры, правила поведения, программы и императивны морально-нравственного поведения. Его результативность обеспечивается только в процессе самостоятельной и активной деятельности детей. Эти нравственные нормы зафиксированы в народной мудрости. Следовательно, одним из важных средств нравственного воспитания младших школьников в современной социокультурной ситуации должны стать нравственные ценности, зафиксированные в горском этикете [2, 17].

Эффективная организация воспитательного процесса невозможна без сообщения школьникам базовых моральных знаний и усвоения ими основ нравственности, которую К.Д. Ушинский считал золотой оправой образования. Вопросы сущности основных понятий теории нравственного воспитания, способы дальнейшего развития принципов, содержания, форм, методов нравственного воспитания нашли отражение в трудах выдающихся педагогов прошлого Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и др.

Исследованию влияния основных средств народной педагогики на воспитание младших школьников посвятили свои труды такие ученые как Е.М. Медынского, Н.А. Константинова, В.З. Смирнова, М.Ф. Шабаева, Калугин В.И., Аникин В.П., и другие. Вопросам этнопедагогики были посвящены исследования Г.Н. Волкова, Я.И. Ханбикова, М. Арипова, Р.М. Пошаевой и др.

Однако, несмотря на большое количество публикаций, проблема нравственного воспитания младших школьников остается актуальной. Изменяющиеся условия жизни общества требуют новых подходов к организации, психологическому обоснованию и обеспечению нравственного воспитания учащихся и, конечно же, разработки его иного содержания в самой школе.

На наш взгляд одним из таких подходов к формированию моральной стороны личности школьника и его нравственного сознания является опора на нравственный потенциал горского этикета.

Этикет - это свод неписаных законов (обычаев), известных под названием Адыгэ хабзэ, Тау адет [4, 62].

Опираясь на исторический опыт народа, общечеловеческие критерии морали, на национальные традиции, школа в состоянии сформировать у учащихся такие важные нравственные качества, как взаимопонимание, трудолюбие, благородство, гуманизм, коллективизм, правдивость.

Важными условиями, обеспечивающими повышения эффективности нравственного воспитания учащихся на основе традиций народной педагогики, Бирагова И.И. выделяет следующее: учет национальных особенностей учащихся и сочетание национального и общечеловеческого фактора; просвещение и приобщение учащихся к прогрессивным народным традициям и формирование моральной активности в повседневных жизненных ситуациях.

Анализ содержания этикета кабардинцев и балкарцев позволяет выделить основополагающие идеи, в которых сосредоточена веками формировавшаяся народная мудрость, вобравшая в себя общечеловеческие ценности, которые во многих отношениях определяют содержание нравственного воспитания в целом.

Актуальность проблемы и ее практическая значимость, а также недостаточная разработанность в современной методике образования определили тему исследования.

Целью нашего исследования было теоретически обосновать и экспериментально проверить условия развития нравственных качеств младших школьников посредством горского этикета.

Выборочная совокупность составила 30 учащихся младших классов экспериментальной группы и 32 учащихся контрольной группы.

На основе изученной психолого-педагогической литературы мы выделили критерии нравственной воспитанности детей младшего школьного: когнитивный (полнота и объем нравственных представлений и понятий); эмоционально-ценностный (способность к эмоциональному переживанию нравственных аспектов окружающей действительности и человеческих отношений); поведенческий (наличие практического опыта готовности следовать принятым нравственным нормам и правилам в поведении).

Для определения уровня сформированности нравственных понятий и выявления когнитивного критерия у учащихся младших классов, мы разработали анкету на основе методики М.И. Шиловой «Нравственные понятия». Эмоционально-ценностный критерий определялся по методике «Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой Для исследования поведенческого критерия у учащихся двух групп, мы использовали метод наблюдения за поведением и проявлением нравственных качеств учащимися на уроках и во внеурочной деятельности.

В результате сопоставления результатов трех методик, мы пришли к выводу, что с высоким уровнем нравственной воспитанности выявлено всего лишь 17% учащихся экспериментальной группы и 22% учащихся контрольной группы. Средний уровень был выявлен

у 36% учащихся экспериментальной группы и 40% учащихся контрольной группы. Низкий уровень показали 47% учащихся экспериментальной группы и 38% учащихся контрольной группы.

Так же учащимся были предложены вопросы, направленные на выявление знаний, учащихся о содержании кавказского этикета. В ходе анализа которых к низкому уровню знаний были отнесены 47% учащихся экспериментальной группы и 53 % учащихся контрольной группы.

Результаты входного диагностического исследования подтверждают актуальность целенаправленной работы по нравственному воспитанию младших школьников посредством горского этикета.

Дальнейшая работа по реализации воспитательного потенциала нравственных норм и формированию ключевых нравственных норм у детей младшего школьного возраста, проектировалась с учетом результатов диагностики нравственной воспитанности школьников. На их основе определились и реализовывались соответствующие воспитательные задачи и мероприятия, способствующие более глубокому ознакомлению и усвоению с нравственных норм.

В процессе формирующего эксперимента, в содержание внеурочной работы были включены дополнительные занятия с нравственным содержанием, способствующий формированию суждений о нравственных поступках. Учащиеся переносили знание нравственных норм в обыденные жизненные ситуации, соблюдая нормы поведения, тем самым, укрепляя в своем характере положительные нравственные качества. Одновременно воспитывалось у школьников неприятие негативных поступков, и как следствие, отрицательных нравственных качеств.

Параллельно проводилась просветительская работа с учителями и родителями: консультации по нравственным нормам этнопедагогики кабардинцев и балкарцев., беседы на темы морали, этикета, родительских собраниях.

В результате проведенного эксперимента были достигнуты определенные положительные сдвиги в сторону увеличения нравственной воспитанности в поведении и общении учащихся экспериментальной группы. Увеличилось число учащихся с высоким уровнем знания нравственных норм этнопедагогики кабардинцев и балкарцев; уменьшилось число учащихся с низким уровнем. Если же взять динамику изменения уровней контрольных школ, то значительных изменений за этот период не произошло.

Полученные данные эксперимента позволяют сделать вывод об эффективности работы, включающей совокупность воспитательных мер, использованной нами в процессе формирующего эксперимента.

В результате обобщения проведенного нами исследования, пришли к следующим выводам:

- процесс нравственного воспитания должен проходить этапы: первый – осознание воспитанниками требуемых норм и правил нравственного поведения, второй – знания должны перейти в убеждения, третий этап – воспитание нравственных чувств, главный этап нравственного воспитания – деятельность;

- должен учитываться возраст школьников при отборе этноматериалов;

- воспитательный потенциал нравственных норм горского этикета обладает большими возможностями для нравственного воспитания детей младшего школьного возраста;

Воспитательный потенциал горского этикета, который не утратил своей ценности на протяжении ряда исторических этапов своего существования и сохраняется, по сей день, приемлем в практике воспитания современной школы, и нуждается в более полной передаче подрастающим поколениям.

Список использованной литературы литературы:

1. Измаилова И.Х. Современные подходы к духовно-нравственному воспитанию младших школьников // Педагогический журнал. – 2016. – Том 6. – № 6А. – С. 210–221.

2. Киргуева Ф.Х., Дзидзоева С.М. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в поликультурной среде как научно-педагогическая проблема: монография. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 94 с.

3. Койчуева А.С., Урусова Л.Ю. Нравственные идеалы карачаево-балкарского народа и их роль в воспитательной практике горцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61–3. – С. 107 – 111. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 24.08.2023).

4. Магомедов А.М., Гайдарова Л.И. Традиционные требования горцев к воспитанию и формированию личности // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2011. – №3. – С. 61–64. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-trebovaniya-gortsev-k-vospitaniyu-i-formirovaniyu-lichnosti> (дата обращения: 25.08.2023).

5. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985> (дата обращения: 24.08.2023).

**УДК 37.013**

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЛОВЦОВ**

*Ачиева Н.Е.*

*Гоноков А.Р.*

*Барокова М.М.*

*КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные понятийные вопросы проблемы, главные направления психофункциональной подготовки, описываются психические качества спортсменов и состояния при спортивной деятельности, приведены методики установок при организации и осуществлении психофункциональной подготовки спортсменов.

**Ключевые слова:** тренировочный процесс, психологическая подготовка, методы психической регуляции, спортсмены, пловцы.

## **METHODICAL SETTINGS OF PSYCHO-FUNCTIONAL TRAINING OF SWIMMERS**

*Achieva N.E.*

*Gonokov A.R.*

*Barokova M.M.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Annotation.** The article deals with the main conceptual issues of the problem, the main directions of psycho-functional training, describes the mental qualities of athletes and states in sports activities, provides methods of settings in the organization and implementation of psycho-functional training of athletes.

**Key words:** training process, psychological preparation, methods of mental regulation, athletes, swimmers.

В настоящее время тренировочный процесс и соревновательная деятельность в плавании характеризуются возрастанием физических и нервных нагрузок [5]. Это

обуславливает высокую степень эмоционального и психического напряжения, которые в большинстве случаев негативно влияют на эффективность тренировочного процесса и соревновательную результативность. Уже давно показано, что психофизиологическое состояние спортсмена оказывает значительное, а иногда и решающее влияние на эффективность спортивной деятельности. Ввиду этого психическая подготовка спортсменов, как к освоению больших объемов тренировочных нагрузок, так и особенно к напряженной соревновательной деятельности приобретает важнейшее значение [1]. Отмечается, что одним из основных положений, которое необходимо учитывать при планировании тренировочного процесса, является комплексность использования тренировочных средств, где наряду с физическими, техническими должны быть представлены и психические [6].

Основная задача психической подготовки состоит в обеспечении стабильности и надежности проявления достигнутого уровня подготовленности (функционального потенциала) спортсменов в соревнованиях, которая всегда считалась признаком высокого уровня подготовленности, а в последнее время выступает на одно из первых мест [2]. В этой связи навыки в реализации методик самоконтроля и саморегуляции психоэмоционального состояния, составляющих суть психической подготовленности, выступают как один из важнейших компонентов спортивного мастерства [5].

Психологическую подготовку спортсмена осуществляет главным образом тренер путем систематического управления состоянием и поведением спортсмена в процессе занятий плаванием. Личность спортсмена проявляется в процессе социальных взаимоотношений и характеризуется прежде всего ценностью нравственных норм и идейного содержания.

Отмечается, что психическая подготовка является, прежде всего, воспитательным процессом, направленным на развитие личности путем формирования соответствующей системы отношений. Это позволяет перевести неустойчивый характер психического состояния в устойчивый, т. е. в свойство личности. При этом психическая подготовка спортсмена к продолжительному тренировочному процессу осуществляется, во-первых, за счет непрерывного развития и совершенствования мотивов спортивной тренировки и, во-вторых, за счет создания благоприятных отношений к различным сторонам тренировочного процесса. В современном плавании психическая подготовленность спортсменов во многом обуславливает переносимость тренировочных нагрузок и успешность выступления на соревнованиях [3].

В тренировочных группах основными задачами психологической подготовки являются развитие спортивно важных свойств характера и волевых качеств, необходимых для решения усложняющихся тренировочных задач, обучение приемам самоконтроля и умению управлять предстартовым состоянием на соревнованиях.

В группах спортивного совершенствования основными задачами психологической подготовки являются развитие морально-волевых качеств характера, овладение приемами самовнушения и саморегуляции состояний во время соревнований и тренировок, развитие мотивации на достижение высших спортивных достижений.

Особое значение для достижения высоких спортивных результатов имеет комплекс психических качеств, которые в сумме обеспечивают предельную мобилизацию возможностей функциональных систем, глубокое истощение энергетических ресурсов. При прочих равных условиях спортсмены с высокой психической устойчивостью к тяжелым, часто мучительным ощущениям утомления способны доводить себя до исключительно глубоких степеней истощения функциональных ресурсов, достигая сдвигов в деятельности вегетативной нервной системы, граничащих с пределами возможностей человеческого организма. Совершенствование этих способностей должно осуществляться на протяжении всей спортивной карьеры, однако особое внимание к их совершенствованию предьявляется на этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей. Наиболее эффективным средством здесь оказывается весь комплекс упражнений, направленных на развитие

специальной выносливости и связанных с высокими требованиями к физическим и психическим возможностям организма спортсмена [5].

Л. П. Матвеев выдвинул несколько методических установок, которые необходимо соблюдать при организации и осуществлении психофункциональной подготовки спортсменов:

1. Общие факторы воспитания и самовоспитания спортсмена. В комплексе их особенно существенное влияние как на всю динамику развития, так и на конкретные психические состояния спортсмена оказывают:

- мотивирующее воздействие тренера и его постоянные духовные контакты со спортсменом. Один из основных общих способов управления предстартовым состоянием состоит в формировании четкой установки на предстоящее состязание (либо трудное тренировочное занятие) путем совместной разработки тренером и спортсменом системы промежуточных задач и соответствующих подводящих упражнений, последовательное выполнение которых создает чувство уверенности в реальности установки;

- атмосфера дружбы, оптимизма, целеустремленности и деловитости в спортивном коллективе (если создана такая атмосфера, часть проблем специальной психической подготовки снимается сама собой);

- систематическое воспитание и самовоспитание волевых качеств (без этого, понятно, никакие самые изощренные приемы мобилизации не помогут).

2. Специальная ориентация средств, методов и форм построения спортивной тренировки в аспекте психической подготовки. В процессе регулирования предстартовых состояний такая ориентация выражается чаще всего в применении различных вариантов специализированной разминки — «активизирующей» (включающей, например, кратковременные спурты, имитацию финальных усилий, высокодинамичные игровые упражнения); «успокаивающей» (с преобладанием неинтенсивных упражнений, выполняемых подчеркнуто плавно, дополняемых иногда эмоциональными упражнениями, к примеру, играми, с тем чтобы вызвать необходимую «эмоциональную разрядку»), а также упражнений «в расслаблении», «на внимание», «на точность» и специальных дыхательных упражнений, направленных на снижение общей напряженности или сосредоточение.

Системное регулирование психического состояния спортсмена с помощью факторов тренировки обеспечивается, однако, не столько отдельными упражнениями, сколько общей структурой тренировочного процесса — оптимальным чередованием нагрузок и отдыха, ритмичной сменой преимущественной направленности занятий в рамках малых, средних и больших циклов тренировки, рациональной динамикой нагрузок.

Для этапов непосредственной подготовки к ответственным соревнованиям, где особое значение имеет борьба с нарастающей психической напряженностью, разработаны специальные формы построения тренировки, в которых благодаря подчеркнуто ритмичному чередованию микроциклов различной направленности - модельно-соревновательных (максимально приближающихся по содержанию, режиму и обстановке занятий к предстоящему соревнованию) и контрастных (противоположных по ряду признаков) - создаются благоприятные условия для регулирования психических состояний спортсмена.

3. Адаптация к условиям соревнований и регулирование психической напряженности соревновательных нагрузок. К общим условиям оптимизации предстартовых состояний и воспитания психической устойчивости спортсмена относится также рационально организованная соревновательная практика. В каждом большом цикле тренировки должно быть достаточное число подготовительных и собственно спортивных состязаний, позволяющих адаптироваться к соревновательным нагрузкам и обстановке. На этапе непосредственной предсоревновательной подготовки в настоящее время всё шире практикуются серийные старты тренировочного и контрольного характера с постепенным увеличением психической нагрузки. Для повышения степени психической устойчивости спортсмена в сложных соревновательных обстоятельствах периодически нужно преднамеренно создавать

в подготовительных состязаниях ситуации, подобные стрессовым (например, внезапный перенос заранее намеченной «прикидки» на другой день, усложнение режима и внешних условий состязания и т. д.). При этом важно не превышать посильную для спортсмена меру трудностей, что требует от тренера профессионального искусства и развитого чувства меры.

4. Специальные методы психической регуляции и саморегуляции. Они представлены «психорегулирующей тренировкой» (включая «аутогенную тренировку»), идеомоторными упражнениями и подобными методами, и приемами. В последние годы сравнительно детальной методической разработке подверглась «психорегулирующая тренировка» (ПРТ). Она включает в себя комплекс приемов внушения и самовнушения, направленных, с одной стороны, на «успокоение» (снятие чрезмерной психической напряженности, расслабление и общее восстановление), а с другой — на «мобилизацию», активизацию, переход в бодрое деятельное состояние. Накапливается также опыт сочетания ПРТ с идеомоторными упражнениями для исправления технических ошибок, настройки темпа и ритма движений и формирования нужной установки на конкретную соревновательную ситуацию. Если ПРТ применяется квалифицированно, она служит немаловажным фактором специальной психической подготовки спортсмена, особенно когда другие методы оказываются недостаточно действенными. Спортсмены, овладевшие методикой ПРТ, используют ее элементы и в ходе соревнований.

5. Условия естественной среды, гигиенические и другие средовые факторы, содействующие оптимизации психического состояния. Речь здесь идет не только о вполне очевидной необходимости постоянно соблюдать общие требования гигиены, касающиеся внешних условий спортивных занятий. Существенное значение в оперативной регуляции психических состояний спортсмена имеет также направленное использование ряда средовых факторов. Практикуется, в частности, чередование занятий в эмоционально комфортных и иных условиях природной среды и спортивных сооружений, искусственная аэроионизация, гидропроцедуры, сауна, цветовая гамма в освещении мест занятий, умело подобранное музыкальное сопровождение и др. Бессмысленно использовать какой-либо метод сам по себе, не решая никаких задач [4].

Все методы и приемы психической коррекции и развития психофункциональной подготовленности должны использоваться с определенной целью, ориентируясь на целевые установки по воспитанию определенных психических качеств и овладения психологическими умениями спортсменами.

### **Список использованной литературы**

1. Авдиенко В. Б. Показатели психофизиологического статуса и степень их взаимосвязи со спортивной результативностью у юных пловцов обоих полов 15–17 лет с разным уровнем биологической зрелости / В. Б. Авдиенко, И. В. Бганцева, И. Н. Солопов // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 5. С. 127–133.
2. Авдиенко В. Б. Искусство тренировки пловца. Книга тренера / В. Б. Авдиенко, И. Н. Солопов. — М. : Изд-во ИТРК, 2019. — 320 с. 3. Алешков И. А. Об
3. Авдиенко В. Б. , Бганцева И. В. , Солопов И. Н. // Психофункциональная подготовка спортсменов-пловцов: методическое пособие М. : Всероссийская федерация плавания, 2022.
4. Матвеев Л. П. Основы спортивной тренировки. — М. : Физкультура и спорт, 1977. — 280 с.
5. Платонов В. Н. Теория и методика спортивной тренировки. — Киев : Вища школа, 1984. — 352 с.
6. Филатов А. Т. О внедрении психопрофилактики и психотерапии в спортивную деятельность // Теория и практика физич. культуры. 1973. № 5. С. 33–35.



УДК 159.9

**ТЕХНИКА ИЗО-ТЕРАПИИ В ОРГАНИЗАЦИИ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С  
РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*Багова Р.Х.*

*КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** Изо-терапия является эффективным способом нормализации эмоционального состояния и преодоления негативных эмоций в процессе организации психологической поддержки и сопровождения. Она дает возможность в психологически безопасной ситуации прожить и выразить негативные переживания. Такие техники активно применяются в организации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и в дошкольном возрасте. Это является перспективным направлением в психологической поддержке родителей детей с РАС. Приводится описание авторской техники изо-терапии.

**Ключевые слова:** Расстройства аутистического спектра, родители детей с РАС, психологическая поддержка, техника изо-терапии.

**ISOTHERAPY TECHNIQUE IN ORGANIZING PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PARENTS OF CHILDREN WITH  
AUTISM SPECTRUM DISORDER**

*Bagova R.H.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** Iso-therapy is an effective way to normalize the emotional state and overcome negative emotions in the process of organizing psychological support and accompaniment. It makes it possible to live and express negative experiences in a psychologically safe situation. Such techniques are actively used in organizing psychological and pedagogical support for children with disabilities (HH), including in preschool age. This is a promising direction in psychological support for parents of children with ASD. A description of the author's isotherapy technique is given.

**Keywords:** Autism spectrum disorders, parents of children with ASD, psychological support, isotherapy techniques.

Среди многообразия направлений терапии искусством одним из самых востребованных в организации групповой и индивидуальной психологической работы по коррекции эмоционального состояния с детьми и взрослыми является рисуночная арт-терапия или изо-терапия. Это достаточно простой, доступный способ, который дает возможность проекции и постепенного осознания вытесняемых внутренних переживаний (страхов, агрессии, озлобленности), их выражения социально приемлемым способом [4].

Возможности использования изо-терапии в организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования не исчерпываются работой с детьми. Ее можно применять для оказания психологической поддержки всем участникам образовательных отношений, особенно в этой поддержке нуждаются родители детей с инвалидностью и ОВЗ. Для родителей детей с ОВЗ это особенно востребовано в связи с теми переживаниями, которые связаны с принятием диагноза ребенка. Но и в этой группе родители детей с РАС испытывают сталкиваются с особыми трудностями, которые связаны с отсутствием у ребенка эмоционального отклика, что затрудняет формирование психологического контакта с ним. Мы использовали изо-терапию в процессе реализации социальных проектов

института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета [1]. В институте с 2015 года активно развивается направление инклюзивного волонтерства.

В этой работе для коррекции эмоционального состояния часто используется разработанное нами на основе адаптации известных подходов изотерапевтическое упражнение «Рисунок плохого и хорошего настроения». Для рисунка используются лист А4, цветные карандаши и краски. Перед началом рисования дается краткое пояснение, чем мы будем сейчас заниматься: «Мы сейчас будем рисовать. Но не так как обычно. Мы будем рисовать свое состояние. Свои чувства. Они бывают разные, они часто меняются. Иногда нам бывает плохо, а иногда хорошо. У нас бывает плохое и хорошее настроение. Сегодня мы нарисуем два рисунка. Первый рисунок – это рисунок своего плохого настроения. Второй – рисунок хорошего настроения.»

Первым рисуют плохое настроение. Процесс рисования состоит из нескольких этапов:

- Включение руки. Мы говорим детям, что они могут на листочке рисовать любые каракули. Это нужно для снятия психологического барьера и вовлечения в деятельность.
- Ассоциация с цветом. Мы спрашиваем рисующего, на какой цвет похоже его плохое настроение. Просим набрать этот цвет на кисточку.
- Ассоциация с линией. Мы спрашиваем, на какую линию похоже плохое настроение. Просим нарисовать эту линию выбранным цветом.
- Ассоциация с символами. Спрашиваем, на что похоже это чувство, на какой предмет, ситуацию. Просим нарисовать.
- Вербализация. Просим проговорить слова, которые связаны с этим состоянием, возможно, дать название рисунку.

После того, как рисунок плохого настроения был закончен, предлагаем порвать его и выбросить в урну, если позволяют условия, можно сжечь.

Второй и главный этап занятия, который позволяет произвести эмоциональное переключение и зафиксировать позитивное эмоциональное состояние – это рисунок своего хорошего настроения. Дается инструкция «Нарисуйте на втором рисунке свое настроение, состояние, которое противоположно тому, которое вы сейчас порвали».

Здесь тоже выбираем цвет, ассоциирующийся с состоянием, линии и символы, которые его передают, к рисункам подбирали соответствующие слова. Этот рисунок уносят домой.

Обсудим, какие возможности дает применение данной техники. Такая характеристика эмоций как интегральность (способность охватывать весь организм, окрашивать собой все происходящее в данный момент) приводит к тому, что негативная эмоция в момент ее переживания воспринимается нами как безальтернативная. Упражнение позволяет технологизировать процесс негативного эмоционального переживания – спроецировать, осознать, выразить и таким образом если не избавиться от него, то ослабить, освободить место для другого переживания – позитивного. Негативное переживание в инструкции намеренно представлено максимально лишенным конкретики, вне ситуативным, чтобы рисующий смог его наполнить собственными переживаниями.

От негативного переживания к позитивному переход осуществляется через понятие «противоположного», что дает внутреннюю свободу рисующему самому решать, какое переживание является для него тем самым ресурсным, способным нейтрализовать негативное. Н.Е. Веракса рассматривает оперирование отношениями противоположности (диалектическое мышление) является одним из видов творческого мышления. В данном случае это творчество приводит к преобразованию внутреннего мира.

Освоение этой техники родителями детей с РАС позволит им использовать его и в работе со своим ребенком. В нашей культуре существует явный перекоп в пользу рационального подхода и мало уделяется внимания эмоциям. Представление о «зоне ближайшего

развития» чаще связывается с интеллектуальным развитием ребенка, однако развитие эмоциональное тоже нуждается в таком обучающем взаимодействии со взрослым [3]. Ребенок должен учиться ориентироваться и в своем внутреннем мире, мире своих эмоций и учиться проживать их. И в этом ему тоже требуется помощь взрослого. Изо-терапия дает возможность создать пространство взаимодействия ребенка и взрослого, в котором акценты смещены – с рационального подхода на эмоциональный, с получения внешнего продукта на внутренние изменения, работу с внутренним потенциалом ребенка.

Для детей с инвалидностью и ОВЗ особенно важно, что изо-терапия за счет отсутствия оценочного подхода и смещения внимания с продукта деятельности на сам процесс, способствует формированию у ребенка чувства собственной компетентности, преодолению пассивности, неуверенности в себе. Именно поэтому включение изо-терапии в организацию психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования расширяет пространство детской реализации, которое является одним из инновационных понятий в современном дошкольном образовании [5].

Арт-терапия, в том числе изо-терапия, помогает в проживании тяжелых, практически непереносимых чувств. Поэтому мы используем описанное выше упражнение в работе с родителями детей с инвалидностью и ОВЗ, в том числе с РАС.

#### **Список использованной литературы**

1. Багова Р.Х., Малкарова Р.Х., Тхагапсова Ж.Х. Коррекция школьного стресса средствами арт-терапии./Проблемы современного педагогического образования. №4, 2021 г. С.368-369.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа, 2006.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд-во АСТ. Москва, 2021.
4. Копытин А.И. Системная арт-терапия. – СПб., 2001.
5. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. — Издание пятое (инновационное), испр. и доп. — М.: МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2019.

### **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА. НОВЫЕ ПРИЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Базиев И.М.*

*КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются новые психологические приемы, которые могут помочь семье в воспитании ребенка. В частности, обсуждаются такие аспекты, как развитие эмпатии, использование игровых методов и техник коммуникации. Преимущества и недостатки каждого из этих методов, а также их влияние на развитие ребенка.

**Ключевые слова:** воспитание ребенка, психологические приемы, развитие эмпатии, игровые методы, коммуникация, успех и счастье.

### **PSYCHOLOGY OF CHILD DEVELOPMENT AND UPBRINGING. NEW METHODS OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION**

*Baziev I.M.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** This article discusses new psychological techniques that can help a family in raising a child. In particular, such aspects as the development of empathy, the

use of game methods and communication techniques are discussed. Advantages and disadvantages of each of these methods, as well as their impact on the development of the child.

**Keywords:** child rearing, psychological techniques, empathy development, game methods, communication, success and happiness.

Воспитание детей — это один из самых важных аспектов жизни каждой семьи. Однако, не всегда родители знают, как правильно воспитывать своего ребенка, чтобы он вырос успешным и счастливым человеком. В данном контексте, новые психологические приемы могут стать важным инструментом для улучшения качества воспитания.

Особое внимание в современной реальности уделяется семейному воспитанию. Каждый знает, что это управляемая система взаимоотношений родителей с детьми и главную роль в ней играют родители. Они должны овладеть необходимыми знаниями и формами взаимоотношений с собственными детьми, которые будут способствовать гармоничному развитию ребенка и его личностных качеств, и которые, наоборот, могут препятствовать формированию нормального поведения и в большинстве своем могут в дальнейшем привести к тому, что личность становится трудновоспитуемой и деформируется.

Если неправильно выбирать формы, методы и средства педагогического воздействия, то это может привести к тому, что у детей возникают нездоровые представления, привычки и потребности, которые не способствуют появлению нормальных отношений с обществом. В основном родителями представляется воспитательная задача в том, чтобы главное добиться, чтобы дети их слушались.

Родители не стремятся понять своего ребенка. Они больше поучают, ругают, читают нотации и забывают, что с детьми нужно беседовать, разговаривать по душам, а не навязывать прописные истины. Ребенок не воспринимает и не принимает их, потому что просто не понимает, о чем говорит взрослый [1].

Данный способ воспитания дает формальное удовлетворение родителям и совершенно бесполезен, а где-то и вреден для воспитываемых в таком ракурсе детей.

Важной составляющей семейного воспитания выступает образец поведения взрослых. Подражая родителям, дети копируют все образцы поведения: положительные, отрицательные, воспринимают и используют в дальнейшем правила тех отношений между людьми, которые зачастую не соответствуют нормам. В результате это выступает асоциальными и противоправными формами поведения.

Сегодня, в век новых технологий, все мы знаем о том, что большинство родителей находятся в виртуальном мире, как их дети. Нередко, находясь на прогулке с маленькими детьми, нам представляется картина, как мама троих детей, сидит возле коляски, уткнувшись в телефон, а ее двое маленьких детей бегают вокруг нее и при этом мать не видит, чем заняты старшие дети. Еще одна картина, когда в коляске лежит маленький ребенок, неопределенного возраста, явно еще находящийся в возрасте раннего детства и держащий в руках сотовый телефон или планшет. Мы можем предположить, что ребенок смотрит там мультипликационный фильм, хотя, сейчас часто слышим от родителей, что их дети очень грамотные и сами находят все в телефоне. Но ни один гаджет не заменит родительского внимания, заботы и воспитания.

Существует целый ряд специфических особенностей семейного воспитания, которые необходимы в применении родителями, но не всегда последние делают попытки в получении нового опыта, в обучении и собственном развитии для успешного воспитания своих детей и, как следствие допускают ошибки, которые могут привести к негативным формам развития личности ребенка. Поэтому сегодня очень важно учитывать современные особенности воспитания и использовать самые передовые методы развития ребенка.

Воспитание зависит от многих факторов: это и социокультурные правила и нормы, представленные в виде национальных традиций и родительский взгляд на то, какими

должны быть детско-родительские отношения, и как они должны строиться, и какие личностные черты и качества должны формироваться у детей.

Поэтому родители должны представлять себе определенные модели и образцы своего поведения в общении с детьми. В современных исследованиях можно выделить несколько вариантов поведения родителей [2].

У строгих родителей в основном силовые, директивные методы. Они навязывают свою систему требований, жестко требуют, чтобы ребенок шел путем социальных достижений, но при этом блокируют активность и инициативность ребенка. Этот авторитарный стиль воспитания.

Объяснительным называется стиль, когда родители апеллируют к здравому смыслу своего ребенка, объясняют. При этом они видят ребенка, способного понимать обращенные к нему разъяснения.

Автономным выступает стиль, когда родитель не навязывает ребенку решение, дает шанс ему самому найти выход из сложившейся ситуации, предоставляет ему при этом свободу выбора и принятия решений, самостоятельность, независимость. При этом родитель способен поощрять ребенка за то, что тот проявляет эти качества.

Компромиссным называется стиль, когда для того, чтобы решить какую-либо проблему взрослый предполагает ребенку выполнять вместе все обязанности и делить трудности. Родитель знает интересы и предпочтения своего ребенка, что он может предложить ребенку взамен и на что переключить его внимание. Когда родитель понимает, что ребенок нуждается в помощи, старается участвовать в жизни ребенка, идет на помощь, делит с ним его трудности – это содействующий стиль.

При сочувствующем стиле родитель может сопереживать ребенку в конфликтной ситуации, но не предпринимает конкретные действия. Он может искренне сочувствовать, реагировать на происходящие изменения в состоянии и настроении ребенка.

При потакающем – родитель предпринимает любые действия, зная, что ему самому будет хуже, лишь бы ребенку было комфортно. В этом случае родитель ставит потребности и интересы ребенка выше не только своих, но и интересов всей семьи.

При ситуативном стиле решение, принимаемое родителем, зависит от ситуации, в которой он находится. У него не существует определенной на все случаи жизни стратегии воспитания. требований и стратегия в данном случае лабильны и гибки.

При зависимом стиле родитель не уверен в себе, в своих силах. Он ждет помощи и поддержки от компетентных людей – воспитателей, педагогов и ученых. А может и полностью переложить на них свои обязанности. Огромное влияние сегодня на родителя оказывает Список использованной литературы по педагогике и психологии, а также Интернет-ресурсы [3]. Он надеется там найти информацию о правильном воспитании своих детей. Общекультурный уровень семьи, ее способность развивать духовные потребности, познавательные интересы детей, то есть в полной мере выполнять функции института социализации, зависит от общеобразовательного уровня родителей. Образование родителей и состав семьи еще не влияют на образ жизни семьи, ценностные ориентации родителей, на материальные и духовные потребности семьи, на психологический климат и эмоциональные отношения. Ошибаются родители зачастую в семейном воспитании, когда наказывают и поощряют детей. Здесь важно относиться особенно осторожно, осмотрительно, с чувством меры. Важно услышать, что подсказывают родительская интуиция и любовь. Чрезмерное попустительство, чрезмерная жестокость родителей, чрезмерная гиперопека, – все это одинаково опасно в воспитании ребенка. Исходя из вышесказанного, сегодня родитель несет на себе груз ответственности за правильное воспитание своего ребенка, и ему необходимо освоить разнообразные подходы современного воспитания.

В заключении статьи можно отметить, что новые методы психологии воспитания позволяют более эффективно и качественно воспитывать детей. Они основаны на современных научных исследованиях в области детской психологии и педагогики. Эти методы

включают в себя использование различных технологий, таких как игровые методики, методы визуализации, аудиовизуальные средства и другие.

#### **Список использованной литературы**

1. Юдкина А.Д. Профилактика жестокого обращения с детьми в неблагополучных семьях. Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 54-е ЕВСЕВЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ. Саранск, Россия. 28 – 29 марта 2018. С. 168 – 172.
2. Савина Е.А., Смирнова Е.О.. Родители и дети. Психология взаимоотношений. М., Litres.2019. 325 с.
3. Мамбеталина А.С., Рыскулова М.М., Жумагалиева З.Н. Применение нейропедагогического подхода в процессе обучения в Казахстане и в зарубежных странах. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. No 5. С. 99-107

### **СЛОВЕСНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ. ПРАВИЛЬНЫЙ РАЗГОВОР С РЕБЕНКОМ**

*Базиев И.М.*

*КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** В данной статье рассматривается роль словесного воздействия в психологии воспитания ребенка. В ней описываются основные принципы и методы, которые используются для достижения желаемого результата в процессе воспитания. Особое внимание уделяется важности использования правильных слов и выражений, чтобы помочь ребенку развивать необходимые навыки и качества. Кроме того, рассматриваются примеры из практики, которые демонстрируют эффективность использования словесного воздействия для достижения поставленных целей.

**Ключевые слова:** словесное, воздействие, психология, воспитание, ребенок.

### **VERBAL INFLUENCE IN THE PSYCHOLOGY OF EDUCATION. THE RIGHT CONVERSATION WITH THE CHILD**

*Baziev I.M.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** Abstract: This article examines the role of verbal influence in the psychology of child rearing. It describes the basic principles and methods that are used to achieve the desired result in the process of education. Special attention is paid to the importance of using the right words and expressions to help the child develop the necessary skills and qualities. In addition, practical examples are considered that demonstrate the effectiveness of using verbal influence to achieve the goals set.

**Keywords:** verbal, impact, psychology, education, child.

Культурно-речевое воспитание детей — дело большой социальной значимости. Как писал известный русский ученый А. М. Пешковский: «Там, где дети усиленно учатся говорить, там люди не оскорбляют друг друга на каждом шагу, потому что лучше понимают друг друга». И чем раньше начинается речевое обучение ребенка, тем больше возможностей для прочного овладения разносторонними коммуникативными умениями. Развитые коммуникативные умения предполагают способность человека в разных ситуациях

общения эффективно осуществлять речевую деятельность, т. е. уметь говорить и слушать других (З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова). Внимание к вопросам речевого развития мы находим еще в трудах древнегреческих философов — Платона, Аристотеля, Сократа, римского педагога Квинтилиана, в которых упоминается о необходимости развития речи детей и даются некоторые практические советы (А. Ф. Лосева).

Говоря о качественных характеристиках общения, считаем необходимым остановиться на том, как педагоги, психологи определяют, что такое общение. По мнению В. В. Давыдова, Б. В. Ломова, общение — взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Следовательно, межличностное общение по основным своим характеристикам является видом деятельности, отличающимся от других тем, что его суть составляет взаимодействие человека с человеком, а не взаимодействие человека с предметом или с какой-либо вещью. Во взаимодействии людей, которое выступает как общение, каждый человек постоянно оказывается в роли объекта или субъекта этого общения.

Как субъект он познает других участников общения, проявляет к ним интерес, а может быть, безразличие или неприязнь. Как субъект, решающий по отношению к ним определенную задачу, он на них воздействует. И одновременно он оказывается объектом познания для всех тех, с кем он общается. Он оказывается объектом, которому они адресуют свои чувства. Пребывая в положении объекта или, наоборот, субъекта общения, разные люди сильно отличаются друг от друга характером выполнения ими этих ролей (А. А. Бодалев, Р. Л. Кричевский). Условием успешного формирования культуры речевого общения детей, по мнению О. М. Казарцевой, является соответствующая воспитанность их эмоциональной сферы, которая проявляется в том, умеет ли ребенок сопереживать другим людям: чувствовать чужую боль, радость. Именно поэтому нельзя работать над речью детей, не включив их во взаимодействие друг с другом, не обусловив речевое действие какой-то другой деятельностью: игровой, практической, познавательной, не уточнив ситуацию общения, не создав потребности у каждого ребенка вступить в него. Общение как особый вид деятельности имеет мотивы, предмет, содержание, средства, результат. В процессе общения складываются субъектно-объектные отношения, поскольку каждый его участник выступает субъектом, проявляет активность, адресуется к личности другого человека, попеременно выражая ему свое отношение и воспринимая отношение партнера к себе (Ю. К. Бабанский).

Общение со сверстниками позволяет детям преодолеть чреватую опасными последствиями привязанность к семье. По мнению А. Клемпински, при общении со сверстниками у ребенка появляется возможность наладить контакты с равными ему людьми. Общаясь со сверстниками, ребенок научается жить на горизонтальной плоскости, строить отношения на равных. Ж. Пиаже утверждал, что общение со сверстниками способствует разрушению эгоцентризма. Ю. А. Приходько утверждает, что совместная деятельность детей-дошкольников в группе сверстников — важнейший источник формирования их положительного эмоционального отношения друг к другу. Направленность переживаний ребенка на себя или на другого определяет характер его отношения к сверстнику, вносит в него отчуждение или доброжелательность, гуманность. Исследования Ю. А. Приходько свидетельствуют о том, что совместная деятельность в среднем дошкольном возрасте, может быть, только одним из средств формирования положительных взаимоотношений детей. Развитию подлинно гуманистических отношений между детьми способствует опыт повседневного положительного общения со взрослыми и сверстниками в быту и в различных видах деятельности. Задача педагога и родителей — формировать у ребенка положительную направленность на другого человека, умение проявлять к нему внимание и заботливое отношение. Итак, речевое общение — это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности.

Итак, коммуникативные умения — более или менее совершенные способы выполнения каких-либо речевых действий, основанные на знаниях и навыках, приобретенных человеком в процессе деятельности. Умение — это подготовленность к выполнению действий, а навык — автоматизированное звено деятельности. Навык не может вырабатываться без длительных упражнений, т. е. без повторения действий. Умение может появиться и без большого числа упражнений. Для умения важно понимание того, что требуется, знание способа выполнения действия. Для определения конкретных приемов и методов работы по формированию коммуникативных умений необходима характеристика умений, соотношенная с природой каждого вида речевой деятельности и с комплексом речевых навыков, с уровнем речевого развития. Следовательно, коммуникативные умения включают в себя знания, элементарные умения, навыки, необходимые в процессе общения для выбора и осуществления адекватных коммуникативной ситуации действий. На основе теории речевой деятельности, структурного подхода к классификации умений можно выделить коммуникативные умения, наиболее значимые для детей старшего дошкольного возраста:

- умения, связанные с восприятием: умение дослушать и выслушать;
- умение учитывать эмоциональное состояние партнера;
- умения по ориентации в ситуации общения: умение учитывать собеседника, умение учитывать ситуацию общения;
- умения, связанные с воспроизведением: учет в собственной речи эмоционального состояния партнера, умение согласовать действия, мнения с потребностями партнеров и корректировать их;
- умения, связанные с участием в разговоре: умение поддерживать беседу как со взрослыми, так и с детьми, умение отбирать материал, интересный для собеседника. Дети 5—6 лет уже умеют согласовывать свои действия со сверстниками, участниками совместных игр, соотносят свои действия с общественными нормами поведения. Всему этому ребенок научается в семье, в детской группе и в общении со взрослыми: педагогами, родителями. Чем раньше мы обратим внимание на эту сторону жизни ребенка, тем меньше проблем у него будет в будущей жизни. Значение взаимоотношений с окружающими огромно, и их нарушение — тонкий показатель отклонений психического развития. Противоречия, возникающие в общении, ведут к возникновению и развитию языковой способности ребенка, к овладению им все новыми средствами общения, формами речи. Это происходит, благодаря сотрудничеству ребенка со взрослым, которое строится с учетом возрастных особенностей и возможностей ребенка. Особенности общения взрослых с детьми почти полностью определяют интерес к окружающему миру, отношение к другим людям и к самому себе. И все это — как взрослые отвечают на вопросы детей и отвечают ли вообще, внимательны ли к переживаниям детей, готовы ли разделить их с ними, помогают ли разобраться в том, что справедливо во взаимоотношениях, а что — нет, — определяет, какими становятся дети, как складывается их личность.

#### **Список использованной литературы.**

1. БАБАНСКИЙ, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1989.
2. БЕЛЯКОВА, Л. И. Заикание: учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. — М.: В. Секачев, 1998.
3. БОГУСЛАВСКАЯ, З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: кн. для воспитателя детского сада / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. — М.: Просвещение, 1991.
4. БОДАЛЕВ, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев // Избранные труды. — М., 1983.



5. ВYGOTСКИЙ, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. — Т. 4 : Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984.

6. ГАЛИГУЗОВА, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. — М., 1992.

7. КАЗАРЦЕВА, О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. Пособие / О. М. Казарцева. — 2-е изд., — М.: Флинта; Наука, 1999.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ПОДРОСТКА**

*Базиев И.М.*

*КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются психолого-педагогические методы, которые могут быть использованы для успешного воспитания ребенка. Также приводятся приемы, позволяющие воспитать в подростке умение ценить и уважать чужие взгляды и религию.

**Ключевые слова:** методы воспитания, психологические методы, педагогические методы, формирование личности, развитие навыков.

## **THE USE OF NEW PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNIQUES FOR THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES AND PERSONAL GROWTH OF A TEENAGER**

*Baziev I.M.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** This article discusses psychological and pedagogical methods that can be used for the successful upbringing of a child. There are also techniques that allow you to cultivate in a teenager the ability to appreciate and respect other people's views and religion.

**Keywords:** methods of education, psychological methods, pedagogical methods, personality formation, skills development.

В современном мире сохранение и передача традиционных духовных ценностей являются одной из важнейших задач воспитания. В условиях быстрого развития технологий и глобализации, традиционные ценности часто оказываются на задворках общественного сознания, уступая место новым и модным тенденциям. Однако, психолого-педагогические технологии способны эффективно противостоять этой угрозе и помочь родителям и педагогам воспитать молодое поколение в духе уважения к своим корням.

Суть психолого-педагогических технологий заключается в использовании современных методик, основанных на принципах психологии и педагогики, для достижения определенных целей в процессе воспитания. Эти технологии могут быть успешно применены для формирования у детей и подростков таких ценностей, как семья, религия, национальная культура и другие аспекты духовности.

В данной статье мы рассмотрим основные принципы и методы психолого-педагогических технологий, которые помогут родителям и педагогам эффективно воспитывать детей в духе традиционных духовных ценностей. Мы изучим различные подходы к формированию этих ценностей, а также представим конкретные примеры успешного применения

психолого-педагогических технологий в воспитании молодежи. Получив необходимые знания и навыки, каждый сможет стать активным участником процесса сохранения и передачи традиционных духовных ценностей следующему поколению.

*Введение в психолого-педагогические технологии в воспитании традиционных духовных ценностей*

Введение в психолого-педагогические технологии в воспитании традиционных духовных ценностей является актуальной и важной задачей современного образования. В условиях быстро меняющегося мира, где множество новых ценностей и идей навязывается молодому поколению, сохранение и передача традиционных духовных ценностей становится особенно значимым.

Психолого-педагогические технологии представляют собой комплекс методик, приемов и подходов, которые помогают детям и молодежи осознать и оценить значение традиций, веры, морали и этических принципов. Они способствуют формированию у учащихся почтения к своим корням, укреплению самоидентификации через понимание своего национального культурного наследия.

Одной из ключевых задач психолого-педагогических технологий является создание атмосферы взаимопонимания, уважения к различным религиям и вероисповеданиям. Это помогает развить у детей и молодежи терпимость, открытость к другим культурам и ценностям.

Психолого-педагогические технологии включают в себя такие методы, как проблемное обучение, дискуссии, игровые ситуации, рефлексия и другие

*Основные принципы и подходы к использованию психолого-педагогических технологий в воспитании духовных ценностей*

Основные принципы и подходы к использованию психолого-педагогических технологий в воспитании духовных ценностей играют ключевую роль в формировании мировоззрения и ценностных ориентаций учащихся. Важным аспектом является индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая его возраст, индивидуальные особенности и потребности.

Один из основных принципов – создание благоприятной образовательной среды, в которой дети могут свободно выражать свои мысли и чувства. Это способствует развитию эмоционального интеллекта и самосознания, что необходимо для понимания и осознания духовных ценностей.

Другой принцип – активное участие ребенка в процессе обучения. Детям предоставляются возможности для самостоятельного поиска знаний и определения своих ценностей. Важно помочь им осознать значение выбора духовных ценностей, а также научить принимать ответственность за свои поступки.

Неотъемлемой частью психолого-педагогических технологий является использование различных игровых и творческих методов. Игры, ролевые модели и художественное творчество помогают детям воспринимать и осваивать духовные ценности через опыт

*Применение психолого-педагогических технологий в формировании и развитии традиционных духовных ценностей*

Применение психолого-педагогических технологий в формировании и развитии традиционных духовных ценностей является актуальной задачей современного образования. Одной из таких технологий является метод проектной деятельности, который позволяет учащимся осознавать и ценить свою культуру, наследие предков и укреплять связь с традициями. В рамках проектов, ребята знакомятся с народными обычаями, легендами, символами, проводят исследования духовного наследия своего народа. Это помогает им развивать гордость за свою культуру и активно включаться в сохранение и передачу традиций следующему поколению.

Еще одной эффективной технологией является игровой подход в обучении. С помощью игр можно создавать условия для переживания опыта, развития социальных навыков

и формирования этических ценностей. Через игры с элементами ролевой игры дети могут понять значения традиций, почувствовать себя частью культурного наследия и осознать важность его сохранения.

Также стоит отметить метод рефлексии, который позволяет детям задуматься о своих ценностях и мировоззрении

*Результаты и эффективность использования психолого-педагогических технологий в воспитании традиционных духовных ценностей*

Результаты и эффективность использования психолого-педагогических технологий в воспитании традиционных духовных ценностей являются важным аспектом исследования. На основе проведенных исследований можно сделать вывод, что использование таких технологий способствует формированию у детей и молодежи глубокого понимания и уважения к национальной культуре, религии и обычаям.

Одной из самых распространенных психолого-педагогических технологий является метод проектной деятельности. Он позволяет студентам активно взаимодействовать с материалом, самостоятельно вырабатывать цели и задачи проекта, разрабатывать его структуру и представление. При использовании этой технологии, студенты имеют возможность лучше понять свою национальную культуру через изучение ее традиций, религии и обычаев.

Другой эффективной технологией является метод игровой деятельности. Игра – это не только средство развлечения, но и способ познания мира. Используя игровые ситуации, педагоги могут помочь детям и молодежи лучше понять традиционные духовные ценности через имитацию различных аспектов культуры

В заключение в данной статье были рассмотрены психолого-педагогические технологии, применяемые в воспитании традиционных духовных ценностей. Исследования показывают, что эти технологии существенно способствуют формированию у детей и молодежи осознанного отношения к национальным и религиозным ценностям.

Одной из ключевых задач психолого-педагогических технологий является развитие духовности и нравственности у подрастающего поколения. Они помогают сформировать понимание и уважение к своим историческим корням, культуре, религии и обычаям. Это важно для сохранения национальной и религиозной идентичности.

Перспективы развития психолого-педагогических технологий в этой области огромны. С появлением новых информационных технологий можно создавать интерактивные обучающие программы, которые будут способствовать более глубокому осознанию духовных ценностей. Также важным аспектом является постоянное обновление и совершенствование методик работы педагогов, чтобы они эффективно применяли новейшие технологии в своей работе

#### **Список использованной литературы**

1. Борытко Н.м., Соловцова и.а., Байбаков а.м. Педагогика. м.: академия, 2007.
2. Кирьякова а.в. теория ориентации личности в мире ценностей. оренбург, 1996.
3. Соловцова и.а., Сиротина е.а. духовнонравственное воспитание школьников: аспект ценностно-смыслового взаимодействия // вестн. Православ. Св.-тихон. гуманит. ун-та. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2017. вып. 47. С. 32–43.
4. Соловцова и.а., Сиротина е.а. Содержание и формы воспитания: на пути к новой школе // воспитание школьников. 2015. № 1. С. 3–8.
5. Щуркова Н.е. Педагогическая технология. м.: Пед. о-во россии, 2005

УДК 372.3

## К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ДУХОВНО НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Байсиева Л.К.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** в данной статье рассматриваются вопросы духовно нравственного воспитания детей в процессе знакомства с произведениями народного творчества. Исходя из анализа нартских сказаний и современного состояния воспитательной системы подрастающего поколения следует, что педагогический потенциал нартского эпоса является эффективным средством нравственного воспитания детей.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, нартский эпос, народное творчество, младший дошкольный возраст.

## ON THE ISSUE OF THE USE OF WORKS OF FOLK ART IN THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS

*Baysieva L.K.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** this article discusses the issues of moral education of children in the process of acquaintance with the works of folk art. Based on the analysis of the Nart legends and the current state of the educational system of the younger generation, it follows that the pedagogical potential of the Nart epic is an effective means of moral education of children.

**Keywords:** spiritual and moral education, Nart epic, folk art, younger preschool age.

Духовно-нравственное развитие — это целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, главной задачей которого является формирование гармоничной и всесторонне развитой личности, развитие её ценностно-смысловой сферы, посредством сообщения ей духовно-нравственных ценностей и общественных установок. Понятие «духовно-нравственные ценности» включает в себе комплекс ценностей, являющихся главенствующими в рамках отношений между людьми, в семье, обществе, нормы и принципы, базирующиеся на критериях добра и зла, лжи и истины.

Сегодня важнейшие принципы государственной политики в области образования — это возрождение и развитие национальных языков, культур, духовно-нравственных, этнических ценностей народов, проживающих на территории Российской Федерации.

Задача усиления воспитательного потенциала системы образования рассматривается в качестве важнейшего целевого ориентира государственной образовательной политики в Российской Федерации, что нашло отражение в ряде стратегически значимых государственных документов последнего времени.

Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 9, п. 1) установлено, что «основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учётом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся, воспитанников и включают в себя

учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся».[ 1]

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» обращается внимание на то, что обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации. Законопослушность, правопорядок, доверие, развитие экономики и социальной сферы, качество труда и общественных отношений всё это непосредственно зависит от принятия гражданином России общенациональных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования поставлена задача по организации образовательных отношений «на основе духовно-нравственных ценностей и правил поведения в интересах человека, семьи, общества». Образовательная программа детского сада должна способствовать «морально-нравственному развитию личности ребёнка» [3].

Содержание духовно-нравственного развития и воспитания личности определяется в соответствии с базовыми национальными ценностями и приобретает определённый характер и направление в зависимости от того, какие ценности общество разделяет, как организована их передача от поколения к поколению.

Из педагогов-классиков прошлого наиболее полно и ярко характеризовал роль нравственного воспитания в развитии ребёнка К. Д. Ушинский, по убеждению которого, «воспитание нравственности составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума» [4, 63].

По мнению В. А. Сухомлинского, суть процесса нравственного воспитания состоит в том, чтобы «нравственные идеи стали достоянием каждого ребёнка и превратились в нормы и правила поведения» [5, 114].

Общие проблемы духовно нравственного воспитания детей детально разработаны в трудах современных исследователей (Ю.П. Азарова, Л.М. Архангельского, Г.Н. Волкова, О.С. Богдановой, Е.Н. Бондаревской, Е.В. Васильева, А.В. Зосимовского, Б.Т. Лихачева).

Проблема нравственного воспитания детей в контексте педагогического потенциала народа является одним из важнейших социально-педагогических средств формирования личности.

На современном этапе крайне важно воспитать инициативных молодых людей, способных найти «себя» и своё место в жизни, восстановить духовную культуру, способных к саморазвитию и непрерывному самосовершенствованию.

И здесь огромный нереализованный педагогический потенциал видится в том, чтобы дети умело могли погружаться в мир национальной культуры.

Трудно переоценить значимость ценностей народной педагогики, которая сегодня приобретает особую значимость. Ее используют для приобщения детей к непреходящим человеческим ценностям и формированию личностной культуры в процессе духовно – нравственного и патриотического воспитания. Народная мудрость, вобравшая в себя общечеловеческие ценности, не потеряла значения в современном обществе.

Основная цель воспитания, по народным представлениям, заключается в подготовке всесторонне развитых людей, способных преодолевать любые трудности в жизни, обладающих высоким умственными, физическими, нравственными и эстетическими качествами.

Для достижения этой цели ставятся задачи:

- формирование нравственных ценностей и установок, социально-психологических особенностей в системе отношений с другими людьми на основе приобщения к культуре своего народа и других народов;
- обучение родным языкам и разговорной речи;
- приобщение к истории, культуре своего народа. [6, 168].

Каждый народ имеет свои корни. Это – язык, культура, история, традиции, обычаи.

За свою многовековую историю кабардинцы и балкарцы создали богатейший фольклор. Центральное место в их устном поэтическом творчестве занимает героический нартский эпос, который является одним из национальных версий общекавказской Нартиады.

У всех кавказских народов есть существенные различия в трактовке образов. Однако следует подчеркнуть, что нартский эпос объединяет все кавказские народы, это общий фундамент культуры, который надо использовать в воспитании патриотических, нравственных ценностей.

Нартский эпос — это хранилище многих прогрессивных традиций народов Кавказа, их мудрости, ибо в ней отразился их духовно-нравственный, трудовой и эстетический опыт.

Он, как историческая память народа, дает возможность раскрыть красоту подлинных национальных традиций, связанных с такими общечеловеческими понятиями, как патриотизм, любовь к труду, доблесть, человеческая честь и достоинство, ибо одной из важнейших функций фольклора, помимо эстетической было духовное воспитание человека, его нравственное совершенствование. И в этом непреходящий его смысл.

Чтобы понять «надвременный» характер Нартского эпоса и его роль в самопознании и мировосприятии учащихся, необходимо принять народный эпос как категорию духовной культуры, как реализацию ценностей, воспитание идеалов и ориентацию в социуме [7, 54].

Нартский эпос является средоточием и хранилищем мудрости народа, в нем отражен нравственный облик народа, понимание окружающего нас мира и мира самого человека, его духа во всем многообразном проявлении.

В нартском эпосе показывается, как «выковываются» дух и характер его героев. Нартский эпос – есть прежде всего кодекс героизма. В нем воспевается человек, его добрые и героические дела.

Основным содержанием нартского эпоса всегда является борьба, притом борьба, имеющая не личное, а общественное и национальное значение. И надо подчеркнуть, что не только человек-воин-защитник Родины воспевается в песнях, но и человек-труженик и они одинаково почётны в Стране Нартов.

Вместе с тем в эпосе достаточно полно представлены и такие жизненно необходимые темы, как трудолюбие, уважительное отношение к женщине, забота о младшем поколении и его воспитание, т. е. те проблемы, которым особое внимание уделяет Адыгэ хабзэ и Таулу адет и которые являются основным его содержанием.

При внимательном изучении нартского эпоса можно обнаружить почти все элементы адыгского и балкарского этикета.

Какое место занимает нартский эпос в жизни дошкольника?

Чтобы ответить на этот вопрос, нами был проведен опрос 73 учащихся 1 классов, где были поставлены вопросы по выявлению знаний детей нартского эпоса.

Результаты исследования:

69 учеников не знают о существовании нартского эпоса;

24 учащихся слышали о персонажах нартского эпоса, но не знали, что они представляют фольклор их народов;

73 учащихся не читали и им не читали сказания о нартах;

73 учащихся не смотрели мультфильмы о нартах.

Явно, что в ДОУ с данными детьми не проводилась работа по приобщению ребёнка к национально-культурному наследию, образцам национального местного фольклора, народным художественным промыслам, национально-культурным традициям, традициям и обычаям предков.

Надо признать, что произведения национальной художественной культуры играют важную роль в формировании личности ребенка и его всестороннем развитии. И подбирая литературу для дошкольников, важно учитывать национальные особенности

этнокультурной среды, а также потенциальные воспитательные и развивающие возможности родной литературы. И в этом большую помощь может оказать Нартский эпос народов Кавказа.

Нартские сказания являются уникальным источником, позволяющим судить о мироощущениях, идеалах и стремлениях наших предков.

Например, через образ Дебета можно донести дошкольникам, что Миссия каждого человека – нести ДОБРО. Дебет первым из нартов начал обрабатывать металл, он внес металлические предметы в быт людей, изготавливал кольчуги, стрелы, то есть Он сделал нартов обороноспособными. Дебет, в сущности, защитник народа. Через его образ дети могут осознавать, что они являются частью общества и должны делать всё возможное для его развития.

Все беседы и мероприятия, проводимые по сказаниям нартов, важно сопровождать современными произведениями народного творчества по всем направлениям.

Например, говоря о предметах быта из металла, продемонстрировать дошкольникам слайды с работами народного мастера России Александра Пазова из металла и работы народного мастера России Владимира Мокаева и при возможности посетить их выставки.

Важным этапом в ДОУ при знакомстве с народно-прикладным искусством является обучение детей умению составлять узоры. На организованной образовательной деятельности по художественно-эстетическому развитию (рисование, лепка, аппликация) используются орнаменты наиболее простые и доступные детям для воспроизведения. Орнамент является определяющим компонентом народного прикладного искусства. Он ярко выражен в произведениях многовекового творчества: в плетении циновок, украшении одежды, тонких узорах золотого шитья и ювелирных изделиях. В процессе создания предметов народно-прикладного искусства у детей закрепляются знания эталонов формы и цвета, формируются четкие и полные представления о предметах народно-прикладного искусства в жизни.

И в реализации этой работы могут быть представлены уникальные работы художника и мастера адыгской циновки (арджэн) Руслана Мазло, войлочные изделия Людмилы Булатовой и Дины Мокаевой, национальные костюмы с Арт дома Мадины Саральп и этот список народных мастеров и умелиц можно продолжить.

Интересный материал даёт нартский эпос о положении женщины. Роль женщины в обществе нартов была огромна. Она была окружена большим почётом и уважением, занимала высокое общественное положение, свободно располагала своей судьбой. Она умна и мудра, щедра, хлебосольна и гостеприимна, искусная мастерица во всем.

В рассказах о женщине присутствие образа. Сатаней сделает работу намного красочнее и интереснее для детей. Кроме ее художественных описаний, желательна визуально представить её образ в творчестве известных наших земляков, народного художника РФ, Германа Паштова и заслуженного художника КБР Якуба Аккизова, чтобы они имели точное представление о красоте традиционной кавказской женщины, которая воспета в нартском эпосе.

Важно подчеркнуть, что все это не только дает представление о быте коренных народов, но и воспитывает эстетический вкус.

Одним из ярких средств духовно-нравственного воспитания является музыка. В песнях всегда присутствует нравственно-эстетическое начало. Песни, в которых воспеваются красота родной природы, родного края, гостеприимство, веселая, радостная жизнь маленьких детей, их любимых зверушек, исполняются детьми с большим интересом на всех музыкальных занятиях, праздниках, концертах.

Читая нартские сказания, нельзя не заметить, что нартам не присущ военный аскетизм. Они отважны, мужественны и беспощадны в битвах, а в мирное время они необычайно жизнелюбивы, радостны. Могучие нарты состязаются в умении играть на музыкальном инструменте, в танцах и пении, они музыкально образованные люди.

К сожалению, сейчас многие люди старшего возраста не имеют представления о песенной культуре нартов. С дошкольного возраста нужно знакомить детей с народными песнями.

Знакомство с народными инструментами, как пшина и свирель представят для дошкольников больший интерес, нежели музыкальные инструменты современности.

В сказаниях мы читаем виртуозное искусство исполнения танца: потом подняли все пирующие свои мечи и кинжалы остриями вверх, и начал Сослан плясать невиданный танец на остриях мечей и кинжале. С такой быстротой вертелся он, с какой колеса мельницы кружатся в бурном потоке.

В разделе «музыкально- ритмические движения» желательно включать элементы танцев нартов и готовить детей к исполнению небольших танцевальных композиций, опираясь на воссозданные древние танцы в исполнении ГААТ Кабардинка и ГФАТ Балкария.

Народные игры - неотъемлемая часть духовно-нравственного воспитания. В народных играх много юмора, шуток, соревновательного задора. Игры были и состязанием, и испытанием, и закалкой. Каждый стремился быть лучшим. При этом осуждались нечестность, обман, ложь, трусость, воровство, слабость. Каждый из них подлежал наказанию. Все это были важные моменты школы воспитания любого нарта.

В данном контексте проведение подвижных соревновательных игр в соответствии с возрастными особенностями детей на примере Нартских игр, такие как перетягивание каната, метание камня, игра в альчики будут интересны и привлекательны для детей.

Наряду с этикой и эстетикой в эпосе и мифе заложены элементы экологического сознания, основанного на тесной связи человека с природой, понимания единства мироздания.

Поэтому естественным для ментальности этноса было абсолютное неприятие любого насилия, негативных действий в природе - будь то сломанное дерево, сорванный цветок, посаженная в клетку певчая птица или пойманное животное. В разделе «Экологическое воспитание» наслаждение и любование красотой, совершенством и гармонией всего живого в мире возможно внушать примерами с произведений нартского эпоса ребёнку с самого детства.

Недаром как в народе, так и в его творчестве осуждалась охота не ради пропитания, а лишь ради забавы.

Педагогическая культура этноса, проповедуя единство человека и мира, отрицала всякое излишество, извращение, воспитывала стремление к совершенству.

Духовно-нравственное воспитание дошкольников невозможно без соответствующей развивающей среды и вместо шаблонных декораций на сказки народов мира, желательно оформить игровые залы и учебные кабинеты персонажами из нартского эпоса Руслана Тхазаплижева, где героями его персонажей являются нарты. Приобретая работы таких мастеров, их можно использовать как оформление и декорации при постановках сенок и как методический материал на занятиях.

Не только в нравственном воспитании, но и в вопросах развития воображения детей дошкольного возраста, для подготовки их мышления к восприятию фантастики, нартский эпос является незаменимым материалом. Например, Ерюзмек рождается из голубого камня, который упал с неба и начинает расти по минутам, то есть ребёнок получает понятие инопланетянина, кометы, а также понятие о другом течении времени. В связи с персонажем Ерюзмека надо отметить, что, когда нарты охотники попросили Дебета оставить им Ерюзмека, так как он не боялся волков, Дебет выполняет их просьбу, потому что у нартов был Закон откликаться на просьбу. Важно донести до детей, опираясь на текст нартского эпоса, что нарты всегда помогали друг другу и не отказывали в просьбе.

На примере этого сказания дети усваивают насколько проработаны вопросы коллективной взаимопомощи и общественной ответственности у их предков.



Знакомясь с образом народного героя, дети понимают, что любовь к Отчизне нельзя понимать без любви к своему народу. Враг Отчизны — это враг народа. Герой в народном эпосе — это человек, который жертвует жизнью, борясь за интересы своего народа. Он храбр, мужествен, изворотлив и сметлив, бдителен, добр и великодушен к своему народу, но беспощаден к врагам.

Постепенно, погружаясь в мир героического эпоса, дети приходят к мысли о том, что человек становится сильным, опираясь на духовную поддержку своего народа. А это значит, что народ и герой неотделимы друг от друга.

С помощью эпоса из поколения в поколение передавалась сложившаяся система ценностей и установок, касающаяся образа жизни, хозяйственного уклада, отношения к отчужденному, к семье, к женщинам, к старикам, воспитанию и обучению детей, любви, дружбе.

Мало сказать, что нарты – богатыри, герои. В образе жизни нартов – олицетворение таких лучших человеческих качеств, как патриотизм и интернационализм, человечность и толерантность, почтительность, гостеприимство, трудолюбие, мужественность, честность, совестливость и свободолюбие.

Нартские сказания являются уникальным источником, позволяющим судить о мироощущениях, идеалах и стремлениях наших предков.

Осмысление сюжета, поступков и переживаний героев нартских сказаний способствует глубокому, личностному освоению нравственных ценностей, поскольку в процессе восприятия художественного текста происходит процесс общего и нравственного развития личности ребёнка.

Нартский эпос рассматривается как средство нравственного воспитания детей, формирования личностных качеств, соответствующих национальным и общечеловеческим нравственным образцам.

Нартский эпос - выдающийся памятник духовной культуры народов и использование его в воспитательной деятельности в ДОО необходимо, а также при подготовке учебно-методических комплексов приветствуется внедрять материалы из нартского эпоса в содержание текста учебного материала и в задания для творческих работ.

Фиксируя новое идеальное состояние человека и общества, они «охраняют» культуру в целом как надличностное явление задают жизненные ценности и идеалы (как личностные, так и общественные), способствуют транслированию духовности, субъективности личности, выступают специфическим средством познания мира и человека и содержат в себе ценностно-ориентированные доминанты, составляющие основу и специфику национально-культурной ментальности.

Этим и объясняется необходимость и естественность включения элементов народного творчества в содержание учебно-воспитательного процесса современного образования.

#### **Список использованной литературы**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.10.2022) "Об образовании в Российской Федерации"
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. - М.: Просвещение, 2009. - ISBN 978-5-09-022138-2
3. ФГОС Дошкольное образование. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019). С изменениями и дополнениями от 8 ноября 2022 г.
4. Ушинский К. Д. Избранное. - М.: Владос, 2009. — 465 с.
5. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - М.: Академия, 2014. - 362 с. 11.
6. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 168 с.
7. Абаев В.И. Нартовский эпос осетин // Сказания о нартах. - М.: Советская Россия, 2002. - С.5–42.

## ДОСУГОВЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ КАК СРЕДА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Битокова Д.З.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятие и причины девиантного поведения в подростковом возрасте, особенности его профилактики и нормативно-правовое обеспечение профилактики девиантного поведения детей и подростков в РФ, опыт организации досугового объединения как профилактической среды в социальном учреждении для детей и подростков.

**Ключевые слова.** Досуговые объединения, девиантное поведение, профилактика девиантного поведения подростков.

## LEISURE ASSOCIATIONS AS AN ENVIRONMENT FOR THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN A SOCIAL INSTITUTION

*Bitokova D.Z.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Annotation.** The article discusses the concept and causes of deviant behavior in adolescence, the features of its prevention and regulatory support for the prevention of deviant behavior of children and adolescents in the Russian Federation, the experience of organizing a leisure association as a preventive environment in a social institution for children and adolescents.

**Keywords.** Leisure associations, deviant behavior, prevention of deviant behavior of adolescents.

Количество детей, находящихся в социально опасном положении, с каждым годом увеличивается. Наблюдается ухудшение физического и психического здоровья подрастающего поколения, увеличение социального сиротства, безнадзорности и беспризорности, преступности и наркомании. Неумение детьми разумно организовывать свое свободное время является одной из причин такого положения.

Эта тревожная тенденция свидетельствует о необходимости организации разумного, содержательного досуга воспитанников, особенно в условиях социальных учреждений, так как дети и подростки, поступающие в данные учреждения, имеют различные виды дезадаптации и степени девиации, и у них, как правило, не сформирована культура использования свободного времени.

В своих учебных пособиях доктор педагогических наук С.В. Тетерский определяет: «отклоняющееся (асоциальное, девиантное) поведение как поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм:

- корыстной ориентации (правонарушения и проступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную, имущественную выгоду);
- агрессивной ориентации (действия, направленные против личности: оскорбление, хулиганство, побои);
- социально-пассивной ориентации (стремление ухода от активной общественной жизни, уклонение от своих обязанностей и долга, нежелание решать личные и социальные проблемы: уклонение от работы и учёбы, бродяжничество, потребление алкоголя и наркотиков, токсических средств, самоубийства, суицид)» [3, с. 427].

Е.С. Суркова в своей научной работе «Агрессивное поведение детей и подростков» делает вывод о том, что: «Истоки учебных успехов и девиантного поведения лежат в педагогической и социальной запущенности, различных отклонениях в состоянии физического и психического здоровья. По большей части отклонения в поведении обусловлены не врожденными психическими и физиологическими дефектами, а являются последствием неправильного воспитания в семье и в школе» [2, с. 67].

Необходимо сказать о существовании серьезной проблемы, которая является сложной социальной реальностью в России. Для того, чтобы исправить данную ситуацию необходимо детально изучить профилактику девиаций детей и подростков: сущность и содержание.

В основе системы профилактики девиантного поведения должны лежать законность, справедливость, демократизм, взаимодействие на уровне страны, субъекта федерации, местного самоуправления и между этими уровнями, специализированная законодательная база.

Главным моментом профилактики девиантного поведения несовершеннолетних является необходимость разработки специальных систем воспитания и обучения, эффективно корректирующих сознание и поведение детей. Также необходимо разработать специальные программы и новые методы работы по формированию ценностных ориентаций и установок молодежи. Эти методы должны позволить детям и подросткам активно противостоять агрессивной среде.

Первоосновой системы защиты детства выступает нормативно-правовая база. Одним из ключевых этапов подготовки детей к полноценной жизни в обществе является образование. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образование признается приоритетной областью в Российской Федерации [5].

В целях совершенствования государственной политики в сфере защиты детства 2018 - 2027 годы в Российской Федерации объявлены Десятилетием детства. Программа была принята по инициативе Президента в 2017 году. Она пришла на смену Национальной стратегии действий в интересах детей, которая действовала в России в 2012-2017 годах [4].

Правительство приняло новый план мероприятий по программе «Десятилетие детства». Приоритетными задачами программы стали обеспечение комфортной и безопасной среды для подрастающего поколения, развитой инфраструктуры для всестороннего развития детей, гарантия защиты прав для каждого ребенка. В плане отдельное внимание уделяется воспитанию и образованию, вопросам дополнительного образования, детского отдыха и досуга.

На региональном уровне по профилактике отклоняющегося поведения подростков действует Закон Кабардино-Балкарской республики от 26 мая 2001 года N 45-РЗ «О системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Кабардино-Балкарской Республике». Настоящий Закон осуществляет правовое регулирование отношений, возникающих в связи с деятельностью по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Кабардино-Балкарской Республике [1].

Основой профилактики девиантного поведения является создание среды, в которой ребенок может нормально развиваться, в том числе средствами досуговой деятельности.

Досуг понимается как часть свободного времени, совокупность занятий, которые осуществляются не из материальной необходимости, а ради собственного удовольствия, развлечения или саморазвития.

Досуговые объединения можно считать педагогической системой. Они представляют собой механизм конструирования и реализации процесса развития творческой активности подростка, включающая: цель; критерий достижения цели; содержание досуговой деятельности; формы и методы досуговой деятельности; результаты досуговой деятельности.

Досуговые объединения действуют эффективно при соблюдении ряда условий: предоставление свободы выбора видов творческой деятельности; взаимодействие педагога

и воспитуемого в процессе творческой активности; построение досугового процесса с учетом индивидуальных особенностей подростка.

Функции мастеров-учителей и наставников могут выполнять педагогические организаторы и общественные энтузиасты, возглавляющие досуговые ассоциации. В досуговых объединениях педагоги получают возможность проявить свои творческие способности, создавая атмосферу, способствующую сотрудничеству и творчеству. Члены творческих объединений могут участвовать в неформальном обучении, развитии новых навыков, талантов, общении с наставником.

Нами были изучены особенности профилактики девиантного поведения среди подростков, которые успешно используются в деятельности социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Намыс».

В Центре придерживаются заранее составленному распорядку дня. У каждого воспитателя есть готовый план воспитательных часов, который проводится после обеда. На каждый день выделяются определенные темы для обсуждения по следующим направлениям: охрана здоровья; трудовое воспитание; эстетическое и нравственное воспитание; познавательное воспитание; развитие речи; чтение художественной литературы; творческая деятельность.

С недавнего времени в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних «Намыс» появилась новая дополнительная общеобразовательная программа по формированию у детей здорового образа жизни, профилактике вредных привычек и физкультурно-оздоровительному направлению «Будем здоровы!».

Новизна программы состоит в идеи сочетания оздоровительных и воспитательных методик, что позволяет обучить детей приемам саморегуляции в различных жизненных ситуациях.

В большинстве случаев дети из неблагополучных семей находились в условиях, которые создавали прямую угрозу для их жизни и здоровья. Жизненный опыт, который дети получают в таких семьях, приводит к отсутствию потребности в здоровом образе жизни и ослабленному физическому и психическому здоровью, раннему пристрастию к курению, алкоголю. Поэтому такие программы по организации досуговых мероприятий для несовершеннолетних необходимы в условиях социально-реабилитационного центра. Программа «Будем здоровы» помогает ребенку организовать свое свободное время через занятия и совместную творческую деятельность, получить информацию о здоровом образе жизни и последующем становлении ребенка как личности.

Также программа обеспечивает адаптацию детей к жизни в обществе, личностное совершенствование ребенка, профилактику девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетних, развитие творческих способностей. Программа краткосрочная, разработана на 4 месяца обучения и рассчитана на 48 часов. Программа реализуется в течение всего времени нахождения несовершеннолетних на реабилитации в стационарной форме временного проживания.

В Центре продуктивным видам деятельности отводится большое внимание, так как это является частью реабилитационной работы всех специалистов. Детям помогают организовать свое свободное время через занятия и совместную творческую деятельность, прививают им правильное отношение к своему здоровью, чувство ответственности за него.

Таким образом, досуговые объединения могут стать эффективной площадкой социализации и самореализации личности подростка, средством предотвращения девиации.

Пустота, одиночество, отсутствие развлечений и возможностей самореализации являются факторами формирования девиантного поведения. Подросток с девиантным поведением, участвуя в мероприятиях по программам досуговых объединений, включается в деятельность альтернативную девиантному поведению, способствующую его самовыражению и активизации личностного ресурса.

### Список использованной литературы

1. Закон Кабардино-Балкарской республики от 26 мая 2001 года № 45-РЗ «О системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Кабардино-Балкарской Республике» (с изменениями и дополнениями) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/802041437> (дата обращения: 28.05.2023)
2. Суркова, Е.С., Егорова, К.А. / Агрессивное поведение детей и подростков// Современное образование опыт и тенденции развития материалы V международной научно-практической конференции. – М: Прометей, 2013.
3. Тетерский, С. В. Введение в социальную работу : учебное пособие / Тетерский С. В. - 5-е изд. - Москва : Академический Проект, 2020. - 496 с. - ISBN 978-5-8291-2852-4. - Текст : электронный // URL : <https://www.rosmedlib.ru/book/ISBN9785829128524.html> (дата обращения: 17.09.2023)
4. Указ Президента РФ от 29.05.2017 № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» Консультант плюс: справочная правовая система в России «Консультант плюс». - URL: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&ts=af37bgT0MDi7dSOI&cacheid=EC6B98CACBEB6156131D29E0711B175F&mode=splus&rnd=25rsoA&base=LAW&n=288278&dst=100000001#krCPbgTRFUHLn0w5> (дата обращения: 15.09.2023)
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023) Консультант плюс: справочная правовая система в России «Консультант плюс». - URL: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&ts=af37bgT0MDi7dSOI&cacheid=3406003F4B61EF7C598DF0CAC5EE8510&mode=splus&rnd=25rsoA&base=LAW&n=440020&dst=100000001#xppAbgTRwZLgXdYD> (дата обращения: 15.09.2023)

### ОСОБЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

*Бозиева Ф.М.  
ГБУ ДО «ЭБЦ»*

**Аннотация:** Данная статья исследует вопросы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, включая тех, у которых есть особые образовательные потребности. Она основана на принципах психологии обучения и педагогического подхода, который предлагает дифференцированный подход к обучению. Также в статье проведена исследовательская работа, доказывающая эффективность выбранных методик.

**Ключевые слова:** психология обучения, педагогическое сопровождение, особые образовательные потребности, инклюзивное образование, дифференцированный подход.

### A SPECIAL PSYCHOLOGICAL APPROACH TO LEARNING FOR GIFTED CHILDREN

*Bozieva F.M.  
SBI AE "EBC"*

**Abstract:** This article explores the issues of psychological and pedagogical support of students, including those who have special educational needs. It is based on the

principles of learning psychology and a pedagogical approach that offers a differentiated approach to learning. The article also contains research work proving the effectiveness of the selected techniques.

**Keywords:** psychology of learning, pedagogical support, special educational needs, inclusive education, differentiated approach

Одарённые дети обладают уникальными способностями и потенциалом для выдающихся достижений в разных областях знаний. Однако, обеспечение оптимальных условий обучения для развития их потенциала является сложной задачей. В данной статье мы рассмотрим психолого-педагогический подход, который акцентирует внимание на индивидуальных особенностях одарённых детей и их уникальных потребностях.

Психолого-педагогический подход базируется на тщательном анализе индивидуальных особенностей каждого одаренного ребенка. Во-первых, педагог должен выявить таланты и интересы ребенка, чтобы создать специализированную образовательную программу. Это позволит максимально раскрыть его потенциал и развить его способности в выбранной области.

Во-вторых, педагог должен учитывать психологические особенности одаренных детей. Они, как правило, склонны к перфекционизму, имеют повышенную эмоциональную чувствительность и критичность к себе. Педагог должен научить таких детей принимать свои ошибки, развивать у них уверенность в себе и помочь им осознать, что неудачи являются неотъемлемой частью процесса развития и обучения.

Еще одно важное направление психолого-педагогического подхода – это индивидуальное обучение. Учитывая быстрый темп усвоения материала одаренными детьми, педагог должен адаптировать образовательную программу под их нужды. Дифференцированный подход в обучении позволит максимально развить их возможности и создать комфортные условия для получения новых знаний.

В рамках психолого-педагогического подхода также важно создавать особые условия для развития творческого мышления одаренных детей. Это могут быть уроки творчества, научные кружки, конкурсы, участие в проектах и другие активности, которые позволяют ребенку проявить свои творческие способности и научиться применять их на практике.

Нельзя забывать о поддержке и мотивации одаренных детей. Педагог должен создать атмосферу доверия и понимания, в которой ребенок чувствовал бы свою важность и ценность. Поощрение и признание достижений способствуют укреплению самооценки и мотивации ребенка к дальнейшей самореализации.

Для подтверждения эффективности психолого-педагогического подхода в обучении одарённых детей была проведена исследовательская работа. Первоначально были сформированы фокус-группы, состоящие из одарённых детей разного возраста и дизайнерского обучения. Затем, с помощью стандартизованных тестов, были оценены когнитивные и социально-эмоциональные навыки каждого ребенка.

Далее, осуществлялись тренинги и индивидуальные занятия, используя психолого-педагогический подход. Этот подход предполагает адаптацию программы обучения в соответствии с потребностями каждого ребенка, развитие его творческих способностей, стимулирование самостоятельности и мотивации к достижению.

Исследование показало, что применение психолого-педагогического подхода имеет значительное влияние на обучение одарённых детей. Они проявляли большую мотивацию, повышенную самооценку и положительное отношение к обучению. Кроме того, было отмечено разнообразие достижений и креативных решений в различных областях знаний.

1. Используя психолого-педагогический подход, исследователи провели лонгитюдное исследование, в котором были задействованы две группы одарённых детей. Первая группа обучалась по обычным программам, а вторая – с применением психолого-

педагогического подхода в образовании. Результаты показали, что дети во второй группе демонстрировали более высокие результаты в академических предметах, имели больший интерес к учению и проявляли большую самостоятельность и творческий подход в решении задач.

2. В другом исследовании был проведен анализ эффективности психолого-педагогического подхода в работе с одарёнными детьми, проявляющими выдающуюся способность в музыке. Исследователи предложили индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая их музыкальные предпочтения и потребности. Результаты показали более высокие показатели в технике исполнения, выразительности и музыкальном развитии у детей, обучающихся по психолого-педагогическому подходу.

Исследование подтверждает эффективность психолого-педагогического подхода в обучении одарённых детей. Этот подход позволяет учесть индивидуальные особенности каждого ребенка, развить его потенциал и стимулировать мотивацию и творческое мышление. Применение такого подхода в практике образования может быть важным шагом в обеспечении оптимального развития одарённых детей.

### **Список использованной литературы**

1. Silverman, W.K., & Treffers, P.D. (Eds.). (2001). *Anxiety Disorders in Children and Adolescents: Research, Assessment and Intervention*. Cambridge University Press.
2. Kazdin, A. E. (2000). *Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press.
3. Eyberg, S.M., & Boggs, S.R. (2008). *Parent-Child Interaction Therapy*. Springer Science & Business Media.
4. Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. Brunner/Mazel.
5. Greene, R.W. (1998). *The Explosive Child: A New Approach for Understanding and Parenting Easily Frustrated, Chronically Inflexible Children*. HarperCollins.
6. Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship* (3rd ed.). Routledge.
7. Field, T. (2002). Infants of depressed mothers. *Infant Behavior and Development*, 25(3), 275-292.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ТЕРАПИИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

*Бозиева Ф.М.  
ГБУ ДО «ЭБЦ»*

**Аннотация:** это эмпирическое исследование исследует эффективность использования виртуальной реальности (VR) в терапии детей с аутизмом. Целью исследования было определить, как VR может помочь детям с аутизмом в развитии коммуникативных и социальных навыков. Для достижения этой цели использовалась VR технология, позволяющая создавать симуляцию реального мира и взаимодействие с виртуальными объектами и персонажами. Исследование проведено с участием группы детей с аутизмом, которые прошли специально разработанную программу терапии с использованием VR. Результаты показали, что использование VR в терапии детей с аутизмом привело к значительному улучшению коммуникативных и социальных навыков участников исследования.

**Ключевые слова:** виртуальная реальность, терапия, дети, аутизм, коммуникативные навыки, социальные навыки.

## **THE USE OF VIRTUAL REALITY IN THE THERAPY OF CHILDREN WITH AUTISM: AN EMPIRICAL STUDY**

*Bozieva F.M.  
SBI AE "EBC"*

**Abstract:** This empirical study explores the effectiveness of the use of virtual reality (VR) in the therapy of children with autism. The aim of the study was to determine how VR can help children with autism develop communication and social skills. To achieve this goal, VR technology was used, which allows you to create a simulation of the real world and interact with virtual objects and characters. The study was conducted with the participation of a group of children with autism who underwent a specially developed therapy program using VR. The results showed that the use of VR in the therapy of children with autism led to a significant improvement in the communicative and social skills of the study participants.

**Keywords:** virtual reality, therapy, children, autism, communication skills, social skills.

Аутизм является одним из наиболее распространенных нейроразвивательных расстройств, которое характеризуется ограничениями в социальной коммуникации и взаимодействии, ограниченными интересами и повторяющимися поведением. Индивидуальная терапия является важным компонентом лечения и обучения детей с аутизмом, однако, традиционные методы терапии могут иметь определенные ограничения в достижении эффективных результатов.

В последние годы все больше ученых и практиков обратили внимание на потенциальное использование виртуальной реальности (VR) в качестве инновационного и эффективного инструмента для терапии детей с аутизмом. Виртуальная реальность предлагает уникальные возможности создания симуляций реального мира, которые могут помочь в развитии коммуникативных и социальных навыков у детей с аутизмом.

Одной из основных характеристик аутизма является ограничение в развитии социальных навыков. С помощью VR технологий, специалисты разработали программы, предлагающие детям с аутизмом взаимодействовать с виртуальными персонажами. Это создает контролируемую и безопасную среду, в которой дети могут учиться распознавать жесты, эмоции и улучшать навыки общения. В исследованиях было показано, что дети, которые проходили тренировки с использованием VR технологий, имели больший прогресс в развитии социальных навыков по сравнению с традиционными методами обучения.

Дети с аутизмом могут испытывать проблемы с сенсорной интеграцией, то есть обработкой сенсорных входных сигналов из окружающей среды. VR технологии предлагают возможность контролируемого воздействия на сенсорные стимулы, что позволяет детям адаптироваться к различным ситуациям и стимулам постепенно. Программы виртуальной реальности могут быть настроены для изменения интенсивности звуков, света, а также предоставлять возможность контролировать восприятие движений и текстур. Исследования показали, что дети, использующие VR для тренировки сенсорных навыков, имеют улучшение в сфере сенсорной интеграции и лучшую адаптацию к окружающей среде.

Дети с аутизмом часто испытывают повышенный уровень тревоги и стресса в новых ситуациях. VR технологии предоставляют возможность создания симуляций, которые могут подготовить детей к реальным событиям, таким как посещение врача или школы. Путем плавного увеличения степени сложности и экспозиции к событиям в виртуальной среде, дети могут развивать стратегии контроля тревожности и стресса. Это помогает им лучше справляться с трудностями в реальном мире.



В данном исследовании была проведена эмпирическая работа, чтобы оценить эффективность использования виртуальной реальности в терапии детей с аутизмом. Исследование включало группу детей с диагнозом аутизма, которые прошли специально разработанную программу терапии с использованием VR. Программа включала в себя сессии виртуальной реальности, где дети могли взаимодействовать с виртуальными объектами и персонажами в контролируемой и поддерживающей среде.

Перед началом терапии был проведен предварительный анализ особенностей каждого ребенка, чтобы определить индивидуальные потребности и цели терапии. В течение нескольких недель дети участвовали в регулярных сессиях терапии, во время которых использовались различные симуляции, разработанные с учетом их индивидуальных потребностей.

По окончании программы терапии было проведено измерение коммуникативных и социальных навыков участников исследования. Результаты показали значительное улучшение в этих областях у детей с аутизмом, которые прошли терапию с использованием виртуальной реальности. Они стали более способными к взаимодействию с другими людьми, проявляли больший интерес к социальным ситуациям и улучшили свои коммуникативные навыки.

Эти результаты подтверждают эффективность использования виртуальной реальности в терапии детей с аутизмом. Виртуальная реальность предоставляет возможности для создания контролируемых и индивидуально настраиваемых симуляций, которые помогают детям с аутизмом в развитии необходимых навыков. Однако, следует отметить, что дальнейшие исследования в этой области все еще необходимы для подтверждения этих результатов и определения оптимальных подходов к использованию виртуальной реальности в терапии аутизма.

#### **Список использованной литературы**

1. Алвин, Джульетта Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Джульетта Алвин, Эриел Уорик. - М.: Теревинф, 2008. - 208 с.
2. Аппе, Франческа Введение в психологическую теорию аутизма / Франческа Аппе. - М.: Благотворительный фонд "Теревинф", 2011. - 216 с.
3. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие / К. Гилберт. - М.: Книга по Требованию, 2008. - 144 с.
4. Гринспен, Стенли На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / Стенли Гринспен, Серена Уидер. - М.: Теревинф, 2013. - 512 с.
5. Грэй, Джон Дети с небес. Дар аутизма (комплект из 2 книг) / Джон Грэй, Уильям Стиллмэн. - М.: ИГ "Весь", София, 2010. - 560 с.
6. Грэй, Джон Дети с небес. Душа в душу. Дар аутизма (комплект из 3 книг) / Джон Грэй, Энн Мериваль, Уильям Стиллмэн. - М.: София, ИГ "Весь", 2010. - 205 с.
7. Грэндин, Тэмпл Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма / Тэмпл Грэндин, Маргарет М. Скариано. - М.: Теревинф, 2012. - 184 с.
8. Заварзина-Мэмми, Елизавета Приключения другого мальчика. Аутизм и не только / Елизавета Заварзина-Мэмми. - М.: АСТ, 2014. - 352 с.
9. Каган, В. Аутята. Родителям об аутизме / В. Каган. - М.: Питер, 2016. - 160 с.

УДК: 37.015.31

## РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

*Бугакова Т.А.  
ЛГПУ*

**Аннотация.** Семья – один из важнейших как институтов воспитания традиционных духовных ценностей. Именно в семье индивид впервые знакомится с принятыми в обществе важнейшими ценностями и смыслами, нормами и образцами поведения. При этом важнейшую роль в воспитании духовных ценностей играют традиции.

**Ключевые слова.** Традиционные духовные ценности, традиции, семья, семейные традиции

## THE ROLE OF FAMILY TRADITIONS IN THE UPBRINGING OF SPIRITUAL VALUES

*Bugakova T. A.  
LSPU*

**Abstract.** The family is one of the most important institutions for instilling traditional moral values. It is in the family that an individual first becomes acquainted with the most important values and meanings, norms and patterns of behavior accepted in society. At the same time, traditions play a crucial role in the upbringing of moral values.

**Key words.** Traditional spiritual values, traditions, family, family traditions.

Важнейшую роль в воспитании традиционных духовных ценностей играет семья. Именно в семье индивид впервые знакомится с принятыми в обществе ценностями, смыслами, нормами, традициями и образцами поведения [1, с. 49].

Одним из важнейших механизмов передачи духовных ценностей от одного поколения к другому являются семейные традиции. Поэтому исследователи из разных областей ставят вопрос об укреплении семьи и в первую очередь семьи традиционного типа.

Однако, следует отметить, что сейчас часто можно встретить критику традиционной семьи. Эта модель определяется как устаревшая и не отвечающая требованиям современного общества, на смену которой приходит новая, «многовариантная» модель. В следствии такого подхода, современная семья все в меньшей мере зависит от традиций, обычаев и все больше от межличностных отношений супругов, взаимопонимания между ними и взаимной привязанности [2]. Появляется возможность выбора наиболее комфортной формы брачных отношений, «выбор между детностью и бездетностью, семейным и внесемейным образом жизни» и т.д. [3].

Однако такая многовариантная, современная модель, на наш взгляд, не всегда может в полной мере обеспечить передачу подрастающим поколениям традиционных духовных ценностей. Именно поэтому таким актуальным становится вопрос укрепления семьи и развития традиций в первую очередь в молодых в семьях.

С целью изучения роли традиций в современных семьях нами было проведено исследование. Исходя из результатов которого, мы можем сделать вывод о том, что, несмотря на изменения, которые претерпевают брачно-семейные отношения в современном мире, в основе гармоничного, устойчивого брака заложены базовые, традиционные ценности, которые и сегодня остаются актуальными.

На вопрос о значении традиций в современных семьях подавляющее большинство испытуемых ответили, что они необходимы – 63,41%. По мнению 31,71% респондентов традиции не являются необходимым в семье и имеют важное значение, если сложились сами собой. 4,88% отметили, что традиции на данный момент являются пережитком прошлого (см. рис. 1).

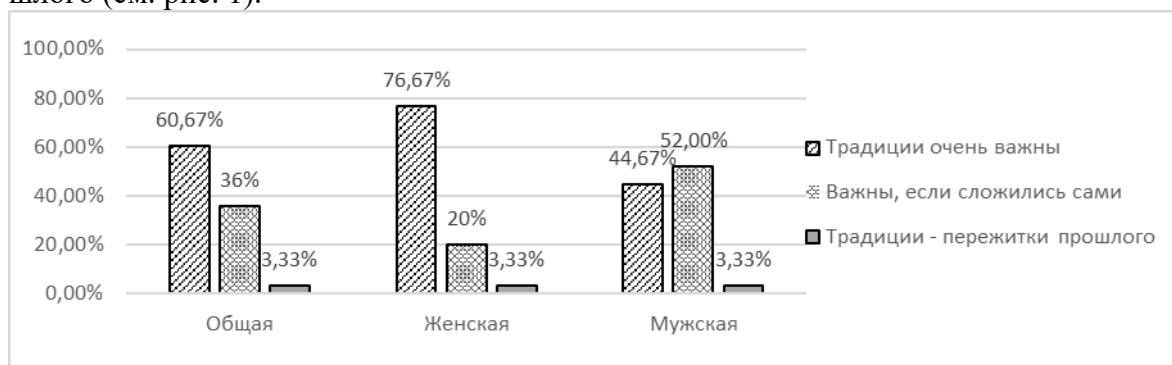


Рис. 1. Оценка испытуемыми роли традиций в современных семьях.

Мы выявили некоторые гендерные различия в ответах респондентов. Анализ данных показывает, что по мнению подавляющего большинства женщин (76,67%) традиции являются необходимыми для любой семьи. Мужчины отводят традициям несколько меньшее значение, отмечая, что наибольшее значение имеют те традиции, которые сложились сами собой в процессе жизнедеятельности семьи. Только 3,33% и в группе мужчин, и в группе женщин отмечают, что традиции не являются необходимыми для семьи и считают их пережитком прошлого.

Важным на наш взгляд также является вопрос о том, какое содержание вносят испытуемые в понятие «традиции». После проведения опроса «Традиции нашей семьи», мы сгруппировали ответы по смысловому содержанию утверждений в несколько блоков.

Первый блок «Праздники», включил в себя утверждения: собираемся всей семьей за одним праздничным столом, совместно проводим семейные праздники, празднуем важные даты, отмечаем Новый год и дни рождения, наряжаем елку всей семьей, празднуем государственные праздники и др.

Второй блок «Отдых» включил в себя утверждения: совместный отдых, совместный выходной, совместные путешествия, поездки на море, ходим на природу, походы в кино, театр и др.

Третий блок «Религиозные традиции» включил в себя утверждения: ходим в церковь всей семьей, печем куличи на Пасху, окунаемся в проруби на Крещение и др.

Четвертый блок «Повседневные вопросы»: решаем важные и повседневные вопросы, делимся впечатлениями за день, обсуждаем планы на следующий день, ходим вместе по магазинам и др.

Пятый блок «Общение»: общаемся вечером за чаепитием, смотрим и обсуждаем семейные фильмы и др.

Пятый блок «Общение со старшим поколением»: походы к бабушкам, ходим каждую пятницу к бабушке и дедушке, помощь старшему поколению, отмечаем праздники с родителями.

Шестой блок «Уникальные традиции»: спать под открытым небом, целовать мужа перед уходом на работу и др.

Также нами выделена группа испытуемых, которые отмечают, что в их семье нет традиций. В большей степени это характерно для молодых семей, в которых свои традиции еще не успели сложиться (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты опроса «Традиции нашей семьи»

Выборки	Праздники	Отдых	Религиозные традиции	Повседневные вопросы	Общение	Бабушки/дедушки	Уникальные традиции	Нет традиций
Общая	65,00%	30,00%	27,50%	20,84%	10,83%	16,67%	3,34%	15,84%
Мужская	66,67%	16,67%	41,67%	16,33%	8,33%	16,67%	0	25%
Женская	63,33	43,33%	13,33%	13,33%	13,33%	23,3%3	6,67%	6,67%

Таким образом, наиболее часто к семейным традициям респонденты относят совместные празднования 65%. Также часто встречаются среди семейных традиций: совместный отдых (30%), религиозные традиции (27,5%), совместное решение повседневных вопросов (10,84%), общение членов семьи со старшим поколением (16,67%), 3,34% – имеют уникальные традиции и не имеют традиций – 15,84% испытуемых.

Анализ полученных данных позволил нам изучить мнение испытуемых о необходимости передачи семейных традиций последующим поколениям, мы получили такие результаты: 73,17% испытуемых считают важным приобщать детей к традициям семьи и хотели бы, чтобы их дети сохраняли и передавали семейные традиции; 12,2% испытуемых отмечают, что не хотели бы, чтобы дети сохранили традиции их семьи и 14,63% оставляют этот вопрос на усмотрении самих детей.

При этом само приобщение к традициям происходит в разных семьях по-разному. В целом наиболее часто старшее поколение рассказывает младшему о традициях, приобщая их таким образом (31,71%). Также приобщение ребенка к традициям часто происходит посредством книг (29,27%). Несколько реже к способам передачи традиций относят: праздники (17,07%) и просмотр фильмов телепередач (14,63%). 14,63% испытуемых отмечают, что главных способ приобщения детей к традициям в их семье – личный пример. Несколько реже к способам приобщения к традициям относят посещение музеев и экскурсий (9,76%), приготовление национальных блюд (4,88%), использование информации из сети интернет (2,44%). 7,32% испытуемых отмечают, что не приобщают ребенка к традициям.

Исходя из полученных результатов, мы можем предложить, что значимость традиций в современных семьях хотя и остается на высоком уровне, однако активное следование традициям характерно лишь для небольшого числа семей (в большей мере семейные традиции сводятся к проведению совместных праздников). Приобщение к традициям детей зачастую происходит не на личном опыте (что указывало бы на активное следование традициям), а по средствам рассказа, книг и сети интернет. Таким образом, мы можем предположить постепенное снижение роли традиций в современных семьях.

Несмотря на отмеченную тенденцию, подавляющее большинство испытуемых указывает на необходимость сохранения традиций – 65,85%. Еще 34,15% испытуемых отмечают, что не все традиции необходимо сохранять, а только некоторые, соответствующие современным реалиям. Среди испытуемых не было выявленного респондентов, считающего, что традиции полностью являются пережитком прошлого и в них нет необходимости в современном мире.

Таким образом, исходя из полученных результатов мы можем сделать следующий вывод. В воспитании духовных ценностей первостепенное значение имеет семья. Важнейшим каналом, с помощью которого происходит воспитание этих ценностей у подрастающего является передача традиций, роль которых по-прежнему остается важной для сохранения института семьи и брака и общества в целом.

Таким образом, мы можем говорить о необходимости поддержания и укрепления института семьи, в первую очередь семьи традиционного типа. При этом важным показателем является то, что супруги в современных семьях отмечают значимость традиций в семейной жизни. Наиболее часто к семейным традициям респонденты относят совместные празднования, реже совместный отдых и религиозные традиции. Значимость традиций в современных семьях хотя и остается на высоком уровне, однако активное следование традициям характерно лишь для небольшого числа семей. Приобщение детей к традициям зачастую происходит не на личном опыте, а по средствам рассказа, книг и сети интернет.

#### **Список использованной литературы**

1. Розенберг Н.В. Семья как культурная единица, способ сохранения и трансляции культурных традиций / Н.В. Розенберг // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2008. – №4. – С.45–53.
2. Булгакова С.А. Кризис семьи и традиционных устоев в современном обществе // Инновационная наука, 2016. – №5-1 (17). – С. 215-216.
3. Синельников А.Б. Семья и брак: кризис или модернизация? // Социологический журнал. – 2018. – №1. – С. 95-113.

УДК [159.942+159.947]:378.091.2

### **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ**

*Вакуленко П.И.  
ЛГПУ*

**Аннотация.** В современных научных исследованиях активно исследуется как эмоциональная, так и волевая сферы. Однако взаимосвязь различных аспектов регуляции данных видов деятельности изучена ещё недостаточно. В статье приводится как теоретическое обоснование, так и практические результаты пилотажного исследования 20 респондентов по теме эмоционально-волевой регуляции учебной деятельности студентов, сформированных по компонентам воли, эмоционального интеллекта и учебной мотивации, даны методики исследований, их результаты и выводы.

**Ключевые слова.** Эмоции. Воля. Эмоционально-волевая регуляция. Учебная деятельность.

### **ABOUT THE PECULIARITIES OF THE MANIFESTATION OF EMOTIONAL-VOLITIONAL REGULATION IN STUDENTS**

*Vakulenko P.I.  
LSPU*

**Annotation.** In modern scientific research, both emotional and volitional spheres are actively explored. However, the interrelation of various aspects of the regulation of these types of activities has not yet been sufficiently studied. The article provides both theoretical justification and practical results of a pilot study of 20 respondents on the topic of emotional-volitional regulation of students' educational activities formed by the components of will, emotional intelligence and educational motivation, research methods, their results and conclusions are given.

**Keywords.** Emotions. Volition. Emotional-volitional regulation. Educational activities.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения активности студентов в учебной деятельности, что вызвано изменением требований к качеству профессионального образования. Одной из причин низкой активности являются затруднения, связанные с её недостаточной эмоционально-волевой регуляцией в учебной деятельности.

Интерес к проблеме эмоционально-волевой регуляции обусловлен явно выраженной потребностью практики в оптимизации функционирования регуляторных процессов в социальном взаимодействии и деятельности [1].

В психологии сегодня сформировались и продолжают развиваться теоретические и экспериментальные исследования волевой (В. А. Иванников, Е. П. Ильин, В. И. Моросанова, Е. О. Смирнова, В. И. Селиванов, Т. И. Шульга и др.) и эмоциональной сферы (И. А. Васильев, О. В. Дашкевич, О. К. Тихомиров и др.). Однако все еще недостаточно работ, посвященных изучению взаимодействия, взаимосвязи различных аспектов регуляции деятельности, участия различных сторон личности в регуляторном процессе.

Проблема развития эмоционально-волевой сферы личности не нова, ей посвящены фундаментальные труды В. К. Виллюнаса, Л. С. Выготского, В. А. Иванникова, Е. П. Ильина, К. Э. Изарда, А. Н. Леонтьева, Н. Д. Левитова, С. Л. Рубинштейна, теоретически обосновавших и экспериментально доказавших, что эмоциональная сфера личности неразрывно связана с волевой, поскольку эмоции обеспечивают общую мобилизацию систем организма, в то время как воля, проявляющаяся в развитии волевых свойств личности, степени волевого усилия и саморегуляции произвольной активности, обеспечивает избирательную мобилизацию психофизических возможностей человека [2].

На особенности эмоционально-волевой регуляции влияет то, что вузовское обучение ставит перед современными студентами задачу перестройки своей активности в соответствии с требованиями, где на первый план выходит самостоятельность студента. Успехи в обучении достигаются в том случае, если он способен сознательно ставить перед собой учебные цели и добиваться их исполнения, видеть возможности дальнейшего профессионального совершенствования. Однако в реальности современные студенты нередко бывают «зависимы» от преподавателей в постановке учебных целей, выборе средств их достижения, способах оценки результатов учебной деятельности. Так как по причине пандемии и СВО студенты некоторых регионов переходят на дистанционное обучение, что наложило свой отпечаток на процесс развития и формирования эмоциональных и волевых качеств [3].

В данной статье, исходя из темы, можно выделить несколько ведущих понятий, представленных ниже.

**Эмоционально-волевая регуляция** — это интегральный процесс, обеспечивающий регуляцию деятельности в затрудненных и напряженных условиях, в котором эмоции занимают центральное положение. Этот термин был представлен в учебном пособии М. В. Чумакова [4].

Согласно иному определению, **эмоционально-волевая регуляция** — это скоординированное взаимодействие эмоциональных и волевых процессов в ситуации преодоления трудностей и препятствий, формирующееся в деятельности и социальном взаимодействии и реализующееся в них. Для того, чтобы эмоционально-волевая регуляция была успешной необходим баланс эмоциональных и волевых компонентов системы [4].

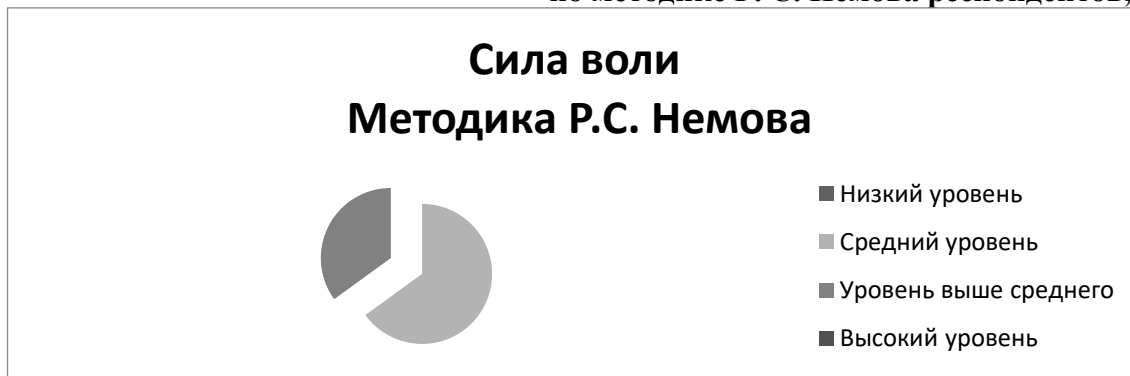
Гипотеза нашего исследования заключается в том, что мы предполагаем, что эмоционально-волевая регуляция имеет свои особенности и будет способствовать улучшению учебной деятельности при условиях целеустремленности личности, её мотивированности и волевым усилием.

Цель исследования: выявить особенности эмоционально-волевой регуляции учебной деятельности у студентов.

В нашем пилотажном исследовании приняло участие 20 студентов, разных направлений подготовки, среди них студенты из ЛНР, Москвы. Методики исследования: методика определения силы воли Р. С. Немова, исследование волевой организации личности А. А. Хохлова, тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина и шкала академической мотивации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина.

По результатам психодиагностического исследования показатели шкал были распределены на три группы: с низким, средним и высоким уровнями развития качеств, представленных в методиках.

#### Результаты исследования доминирующего уровня силы воли по методике Р. С. Немова респондентов, в %

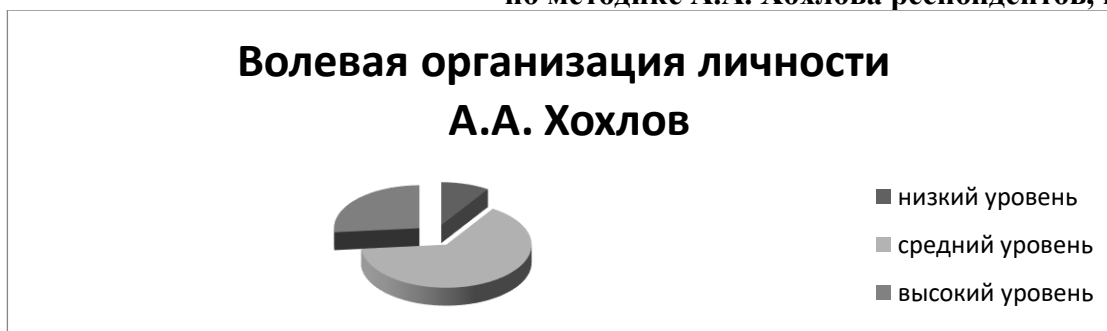


Результаты исследования доминирующего уровня силы воли у студентов получили следующее распределение.

Более половины выборки студентов (65%) обладают средним уровнем развития силы воли. Это говорит о том, что характер и воля человека считаются достаточно твердыми, а поступки в основном реалистичными и взвешенными.

Чуть более трети респондентов (35%) имеет уровень развития силы воли выше среднего. То есть, меньшая часть выборки имеет характер и волю, считающиеся очень твердыми, а поведение в большинстве случаев достаточно ответственным. Есть, правда, опасность увлечения силой воли с целью самолюбования. Респондентов с низким и высоким уровнями силы воли в выборке студентов не выявлено.

#### Результаты исследования волевой организации личности по методике А.А. Хохлова респондентов, в %

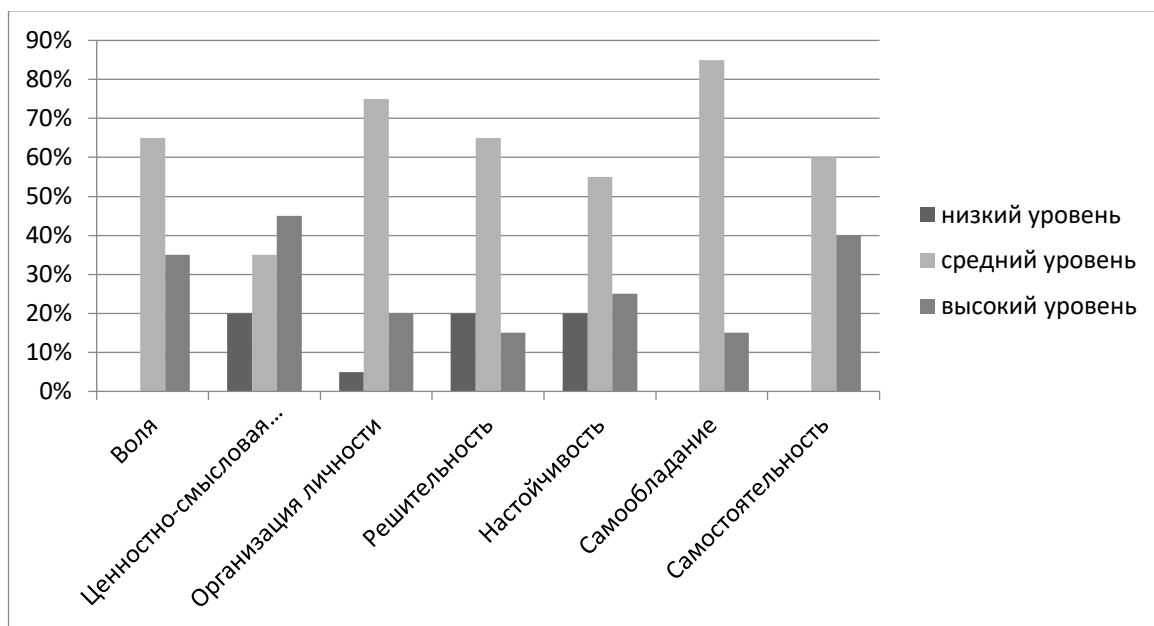


Результаты исследования волевой организации личности получили следующее распределение.

Более половины выборки студентов (64,3%) обладают средним уровнем волевой организации личности. Это свидетельствует о том, что волевые качества развиты в достаточной мере. Чуть более четверти респондентов (26,5%) имеет высокий уровень волевой организации личности, свидетельствующий о способности испытуемого с достаточной

степенью осознанности и чувства реальности определять для себя цели, пути и способы ее достижения. Но существует возможность ослабления волевых качеств.

Респондентов с низким уровнем волевой организации личности выявлено (9,2%), как показал более подробный анализ ответов этих респондентов, у них более низкие баллы по шкалам ценностно-смысловая организация личности, решительность и настойчивость. Следовательно, именно эти качества важно развивать данным студентам.



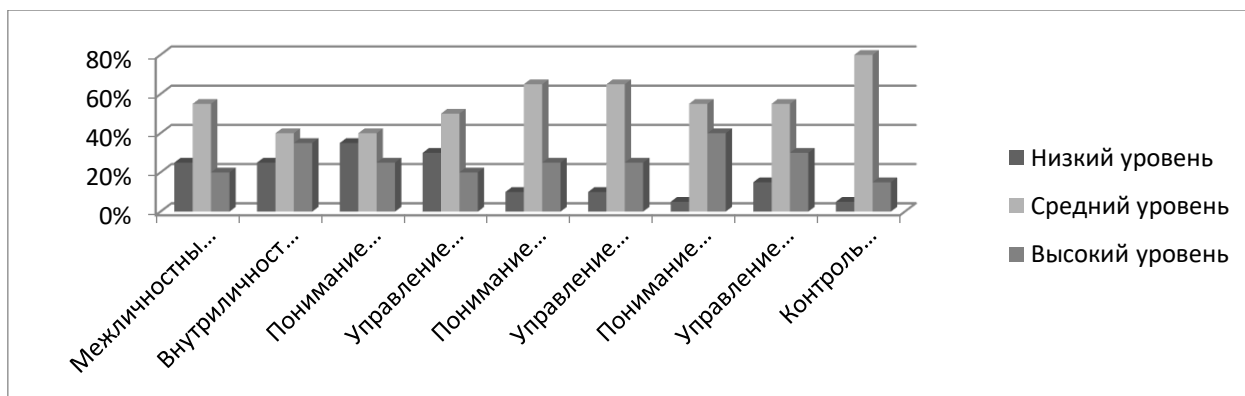
В методике волевой организации личности А. А. Хохлова можно выявить доминирующими средние показатели по шкалам воли, организации личности, решительности, настойчивости, самообладанию и самостоятельности.

Наиболее значительные показатели высокого уровня выявлены по шкалам: «ценностно-смысловая организация личности» (45%) и «самостоятельность» (40%). По шкалам воли, самообладания и самостоятельности низкий уровень не выявлен.



Более половины выборки студентов (54,5%) имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта, чуть более четверти — высокий (28,9%), и лишь небольшое число — низкий (16,6%).





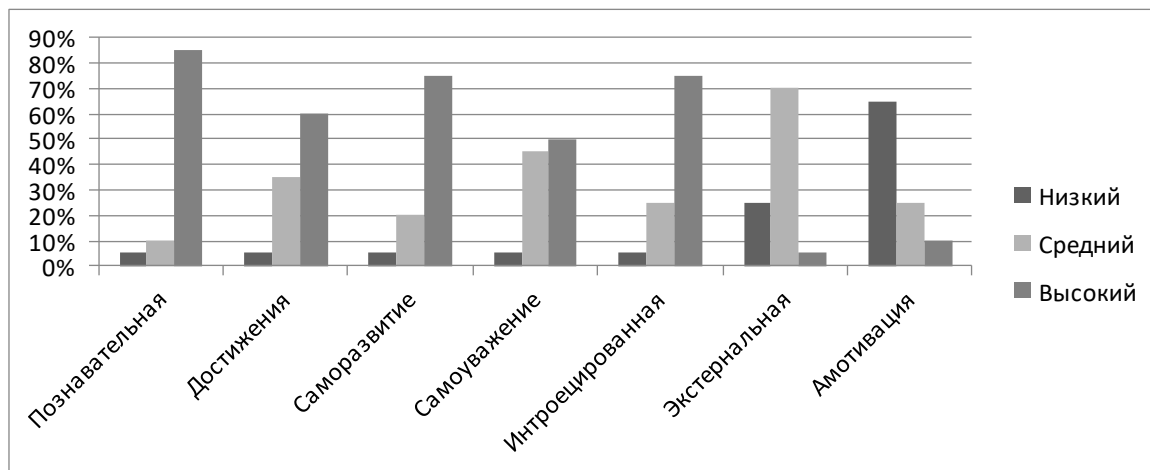
При рассмотрении отдельных шкал в методике «Эмоциональный интеллект» мы видим, что высокий уровень более всего выражен по шкале «понимание своих эмоций» (40%) и внутриличностный контроль (34%). Также отметим, что по всем шкалам более всего выражен средний уровень, в особенности по шкалам «контроль экспрессии» (80%), «понимание чужих эмоций» (63%) и «управление чужими эмоциями» (63%). Таким образом, мы видим, что у испытуемых лучше развито понимание своих эмоций. В то же время для студента как для члена группы важно понимать чужие эмоции, так как если он не поймет, какую эмоцию испытывает другой человек, то может отреагировать неправильно и отношения могут испортиться.

## Шкала академической мотивации Т.О. Гордеев, О.А.Сычев, Е.Н. Осин



■ Низкий уровень  
■ Средний уровень  
■ Высокий уровень

По шкале академической мотивации наибольший показатель — практически половину (44,3%) набрал высокий уровень академической мотивации студентов, практически столько же набрал и средний показатель (39,3%); в то время как низкий уровень академической мотивации был выявлен у 16,4% респондентов.



Шкала мотивации познания, направленная на диагностику стремления узнать новое, понять изучаемый предмет, связанного с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания, набрала наибольшее количество процентов (85%), также высокие показатели (75%) были набраны по шкале мотивации достижения, измеряющей стремление

добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач.

Также высокие показатели были выявлены по шкале саморазвития (75%), которая измеряет выраженность стремления к развитию своих способностей, и шкале интроецированной мотивации (70%), измеряющей побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Низкие показатели были выявлены по шкале амотивации, измеряющей отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности (65%).

В ходе исследования эмоционально-волевой регуляции личности мы выявили такие особенности эмоционально-волевой регуляции учебной деятельности у студентов, как средний уровень развития силы воли, доминирующие средние показатели по шкалам воли, организации личности, решительности, настойчивости, самообладания и самостоятельности. Контроль эмоций выявлен несколько больше, чем волевой контроль (показатели эмоционального интеллекта у 28,9%, средние — у 54,4%, в то время как показатели силы воли — у 35% выше среднего, у 65% — на среднем уровне). В рамках анализа эмоционального интеллекта мы отметили, что показатели понимания своих эмоций выше (40%), нежели показатели понимания чужих эмоций (22%). Общие показатели академической мотивации значительны: высокий уровень у 44,3%, средний — у 39,3% респондентов.

Обращает на себя внимание тот факт, что показатели познавательной академической мотивации высокие (85%), а эмоционально-волевой регуляции — ниже. Мы предполагаем, что та часть студентов, у которых познавательная мотивация высока, а эмоционально-волевая регуляция недостаточна, могут иметь сложности в обучении, в силу недостаточных умений правильно его организовать. Исследование волевой регуляции охватывает большой список вопросов и имеет практическую значимость как для оптимизации учебного процесса, так для профессионального и личностного развития.

#### **Список использованной литературы**

1. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник "Шкала академической мотивации", 2014.
2. Чумаков М. В. Введение диссертации на тему «Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии»  
URL: <https://www.dissercat.com/content/emotsionalno-volevaya-regulyatsiya-deyatelnosti-v-sotsialnom-vzaimodeistvii>
3. Кедярова Е. А. URL: <file:///C:/Users/admin/Downloads/volevaya-regulyatsiya-kak-faktor-deyatelnosti-studentov.pdf>
4. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности как интегральный процесс. URL: <https://topuch.com/m-v-chumakov-v-nastoyashee-vremya-osobuyu-aktualnostepriobre/index.html>

**УДК 159.9**

### **ФАСИЛИТАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАС**

**Васина В.В.  
Садретдинова Э.А.  
КФУ**

**Аннотация:** Цель исследования – изучить фасилитацию (улучшение) социального взаимодействия и динамику адаптационных ресурсов дошкольников с

РАС в зависимости от пола и возраста. Мониторинг показал регресс (снижение) дефицитарности психического развития по параметрам: «социальное», «нейро-динамическое и регуляторное», «когнитивное», «двигательное» развитие.

**Ключевые слова:** фасилитация социального взаимодействия, адаптационные ресурсы, расстройства аутистического спектра, дошкольники.

## **FACILITATION OF SOCIAL INTERACTION AND ADAPTATION OF PRESCHOOLERS WITH ASD**

*Vasina V.V.  
Sadretdinova E.A.  
KFU*

**Abstract:** The aim of the study is to study the facilitation (improvement) of social interaction and the dynamics of adaptive resources of preschool children with ASD, depending on gender and age. The monitoring showed a regression (decrease) in the deficit of mental development according to the parameters: "social", "neuro-dynamic and regulatory", "cognitive", "motor" development.

**Keywords:** facilitation of social interaction, adaptive resources, autism spectrum disorders, preschoolers.

Известно, что нарушения общения у детей с РАС обычно проявляются очень рано и имеют тенденцию к сохранению до конца жизни с некоторыми вариациями (Орлова, 2016; Артемова, Белосветова, 2019) [1], [2]. У ребенка с подобным диагнозом нарушены все этапы и формы довербальных и вербальных коммуникаций. Большинство таких детей избегают прямого взгляда в глаза, у них наблюдаются сложности при понимании выражения чужого лица, эмоций и жестов, важной особенностью детей с аутистическими расстройствами является дефицит социально-эмоциональной взаимности. Но не все дети с РАС активно избегают зрительный контакт в процессе доверительных отношений, хотя и не используют его для успешного социального сотрудничества (Свириденко, Ермакова, 2019) [3]. Отмечаются разные формы нарушений: когда есть речь, но нет коммуникации, когда отсутствует речь, но возможно использование альтернативной коммуникации.

Большой вклад в понимание педагогических аспектов улучшения социализации и адаптации детей с аутизмом внесли российские педагоги и исследователи А.И. Ахметзянова, И.А. Нигматуллина (2017) [4], Н.В. Борисова, А.В. Хаустов, С.А. Розенблюм, Л.В. Шаргородская (2019) [5], М.А. Иосифян и др. (2020) [6].

В настоящем исследовании мы хотели изучить фасилитацию (улучшение) социального взаимодействия и динамику адаптационных ресурсов дошкольников с РАС в зависимости от пола и возраста по параметрам: «социальное», «нейро-динамическое и регуляторное», «когнитивное», «двигательное» развитие.

Анализ научной литературы показал, что своевременное диагностическое исследование и коррекционная помощь детям с расстройством аутистического спектра позволяет уменьшить или полностью устранить коммуникативные нарушения, тем самым обеспечить в дальнейшем успешное взаимодействие со сверстниками и взрослыми (Вахрушева, Васина, 2020) [7]. Основная задача специалистов состоит в том, чтобы сформировать у детей с РАС способности к овладению функциональной речью, научить их социальным способам коммуникации и развить их возможности использовать вербальные и невербальные средства общения и прогнозирования.

В зависимости от наличия, уровня и комбинации ресурсов дошкольники с РАС пытаются выстраивать модели адаптационного поведения. Аспект адаптации же объединяет два подхода – процессуальный и результативный.

А.А. Реан (2012) этот феномен предлагает анализировать процессуально, базируясь на выделении временных характеристик – протяженности и стадий самой адаптации [8]. Результативный аспект адаптации используется как стержневой элемент при оценке успешности сформированности адаптивных ресурсов. Здесь объектом обозрения является комплекс тех психических качеств, которые сформировались в процессе адаптации (знания, умения, навыки, личностные качества, особенности межличностного взаимодействия).

С.А. Ларионова (2004) считает, что «адаптационные ресурсы личности – это ряд ее социально-психологических и индивидуальных характеристик, определяющих степень адаптированности личности в конкретных социальных условиях» [9].

Доминирующие адаптационные механизмы и черты личности развиваются параллельно и взаимообусловлено. Если адаптация предусматривает «приспособление индивида к условиям окружающей среды, формирование равнозначной системы отношений, ролевую гармоничность поведения и интегрирование личности в социальные группы», то адаптационный ресурс дошкольников с РАС – это источник, запас, резерв, фонд, возможности, дополнительные средства.

Т. Шибутани рассматривает адаптацию, как «общность приспособительных реакций, которая базируется на активном освоении среды, ее модификации и образовании незаменимых условий для успешной деятельности (2010) [10]. По мнению И.А. Малашихиной и Л.Ф. Артеменковой, главным аспектом социальной адаптации является признание человеком его социальной роли, а продуктивность адаптации напрямую связана с тем, насколько сообразно он воспринимает себя и свои межличностные отношения (2003) [11]. Для дошкольников с РАС адаптационные ресурсы – это то, чем обладает ребенок, то, что можно приращивать, накапливать, развивать в целях успешной социализации.

Исследование навыков социального взаимодействия у дошкольников с РАС выявило необходимость изучения фасилитации (улучшения) социального взаимодействия и динамики адаптационных ресурсов (Nigmatullina, Vasina, Mukhamedshina, 2020) [12]. Сторонники процессуального подхода рассматривают адаптацию личности как процесс и основание для формирования новообразований, новых психических качеств. В результативном подходе выстраивается адаптация в четырех сферах – аффективной, регулятивной, когнитивной и коммуникативной. Изучение адаптационных ресурсов личности как резервов организма, которые он может расходовать на процесс адаптации, имеет широкие перспективы в современной системе образования (Адаптация личности в современном мире, 2011) [13]. Одним из ресурсов социализации учеными отмечается прогностическая способность дошкольников с аутизмом (Арестова, 2012; Ахметзянова, 2022) [14], [15]. По мнению И.А. Нигматуллиной, А.А. Твардовской (2020), трудности вербального и социального поведения дошкольников с РАС требуют коррекции их умений в «социальном», «нейродинамическом и регуляторном», «когнитивном», «двигательном» развитии [16].

Фасилитация социального взаимодействия представляет собой процесс влияния на социальное взаимодействие в социуме в присутствии фасилитатора (наблюдателя), это социально-психологический феномен, выражающийся в том, что присутствие фасилитатора влияет на систему этого взаимодействия, это выстраивание процесса эффективной коммуникации, в том числе детей дошкольного возраста с РАС [17], [18].

Эта работа опирается на социальные исследования Т. Шибутани (2010) [10]. Анализ данных основан на теоретических аспектах оценки речевых навыков и социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с РАС в условиях психолого-педагогического сопровождения детского сада (И.А. Нигматуллина, В.В. Васина, Ю.О. Мухамедшина (2020) [12].

Исследование проводилось в городе Казань (Республика Татарстан, Россия).

Среди эмпирических методов исследования: Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста (Глозман Ж.М., Соболева А.Е., Титова Ю.О., 2019) [19].

Проведены наблюдения, качественный анализ, Т-тест Стьюдента.

Представлено исследование 2022-2023 учебного г. для 20 дошкольников с расстройством аутистического спектра 4-7 лет из специального (коррекционного) детского сада для детей

с расстройствами аутистического спектра «МЫ ВМЕСТЕ» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» г. Казани. Имена участников были заменены инициалами.

### Результаты

В выборке детей с РАС 4-7 лет опять оказалось больше мальчиков - 18 (90%), девочек только 2 (10%). Нельзя сказать, что адаптационные ресурсы девочек с РАС развиты лучше, хотя одна показала достаточно высокие результаты по всем тестам, а одна попала в значения статистических норм по группе из 20 человек.

В качестве адаптационных ресурсов дошкольников с РАС изучались проявления «социального», «нейро-динамического и регуляторного», «когнитивного», «двигательного» развития.

Приведем средние показатели активности дошкольников с РАС.

Высоких баллов (от 2 до 3) не набрал никто, хотя одна девочка (5%) показала самый высокий результат в данной выборке. Только 4 ребенка (20%) показали уровень развития достаточный для проявления ресурса адаптации.

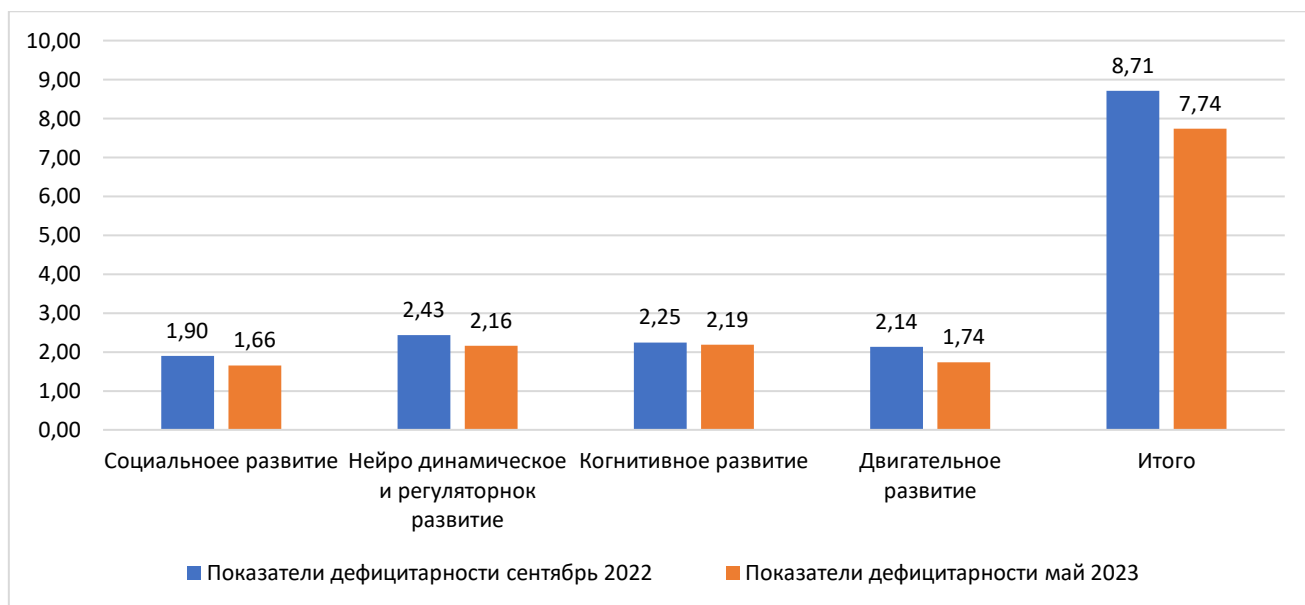


Рис.1. Снижение уровней дефицитарного развития дошкольников с РАС за 8 месяцев коррекционной работы.

В настоящее время наблюдается тенденция увеличения числа детей с расстройством аутистического спектра. Данная категория детей характеризуется комбинацией качественных нарушений, где одним из основных проявлений являются трудности вербального поведения. Своевременное диагностическое исследование и коррекционная помощь детям с расстройством аутистического спектра позволяет уменьшить или полностью устранить коммуникативные нарушения, тем самым обеспечить в дальнейшем успешное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

При обработке результатов учитывалось, что подсчитывается общая сумма баллов по всем показателям, дается вывод об уровне развития. Суммарно дошкольники с РАС получили 8,71 балла из 12 возможных максимальных баллов дефицитарности развития, т.е. демонстрируют общий низкий уровень, который несколько улучшился к концу учебного года до 7,74 балла дефицитарности.

Высоких баллов не набрал никто, хотя одна девочка (5%) показала достаточный уровень коммуникативных способностей, в данной выборке это можно считать высоким результатом. На среднем уровне развития коммуникации 20% дошкольников с РАС, хотя в средних значениях по тесту этого не видно из-за общего количества низких и очень низких результатов (75%).

Приведем средние показатели социального развития дошкольников с РАС, показатели улучшились с 1,90 баллов до 1,66 баллов дефицитарности развития.

Коммуникативные качества личности включают эмпатийность, доброжелательность, непосредственность, аутентичность, искренность, открытость в общении, конфронтация, инициативность.

Нейро-психологическое и регуляторное развитие изучалось в одном блоке организационных способностей и получило улучшение с 2,4 баллов до 2,16 баллов дефицитарности за 8 месяцев коррекционной работы.

Когнитивные действия и умения включают перцептивные действия, оперативные умения в счете, запоминании, чтении для более старших детей, сократились ошибки в среднем с 2,25 баллов до 2,19 баллов.

Двигательное развитие предполагалось самым хорошо развитым у детей с РАС, что не оправдалось из-за большой неловкости, скованности движений, но улучшения тоже заметны с 2,14 баллов до 1,74 балла за учебный год.

Хотя средние значения не показательны в индивидуальной работе с дошкольниками данной категории.

Суммарно по 4 параметрам дошкольники с РАС даже за учебный год коррекционной работы демонстрируют общий низкий уровень, средние показатели по уровням сильно не изменились, хотя есть некоторые успехи у отдельных детей.

Дошкольники с РАС продемонстрировали вполне развитое понимание речи взрослых, но наблюдалось полное или частичное отсутствие вербальной коммуникации (чаще на уровне эхо-лалии). Это дети, владеющие невербальными средствами коммуникации.

Возможно расширение понимания адаптационных ресурсов дошкольников с РАС на аффективную, регулятивную, когнитивную и коммуникативную сферы; в организованной и свободной деятельности; в ситуациях взаимодействия со сверстниками, родителями и чужими взрослыми.

Выяснено, что по всем параметрам получили низкий результат 15 человек (75%), на среднем уровне развития адаптационных ресурсов 4 дошкольников с РАС (20%), высокие показатели у 1 девочки (5%). Оказалось, что адаптационные ресурсы детей с РАС зависят не от возраста, а от сложности дефекта.

В ходе анализа по Т-тесту Стьюдента (на уровне 0,01) выяснено, что индивидуальные различия результатов сентября 2022 года и мая 2023 года значимые и достоверные, хоть и минимальные.

Из-за неравномерного развития детей с РАС нельзя однозначно разделить их на возрастные коммуникативные группы: в одном из навыков ребенок может соответствовать возрастной норме (или даже опережать ее), но сильно отставать в других, и за счет этого простой подсчет общего количества баллов в тестировании не показателен и не может выступать в качестве объективной оценки.

Фасилитация социального взаимодействия и адаптации заключается в том, что, динамика развития навыков детей с РАС за год лонгитюдного исследования минимальна, не последовательна и не столько зависит от возраста, сколько от сложности дефекта. Высокофункциональный ребенок более младшего возраста может быть лучше развит и социализирован, чем более старший дошкольник.

### **Обсуждение**

Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности дефектологов. Полученные данные являются хорошей базой для различного рода мер помощи

в построении эффективных коммуникаций, для разработки программ по социально-психологической коррекции, социализации и адаптации детей с РАС.

В ходе анализа полученных данных определилось:

1. У всех детей-респондентов наблюдается недостаточность по всем группам навыков, а также поведенческие и другие трудности.
2. Наименее сформированными являются навыки просьбы.
3. Из-за неравномерного развития детей с РАС нельзя однозначно разделить их на возрастные коммуникативные группы: в одном из навыков ребенок может соответствовать возрастной норме (или даже опережать ее), но сильно отставать в других, и за счет этого простой подсчет общего количества баллов в тестировании не показателен и не может выступать в качестве объективной оценки.

Таким образом, результаты показали, что всем маленьким участникам исследования необходимо неоднократно пройти курс интенсивной коррекционной программы, включающей формирование понимания и принятия ситуации общения (коммуникативных навыков); педагогам необходимо продолжить работу по обучению детей социальным и игровым навыкам, сотрудничеству.

В качестве перспектив исследования следует указать возможность количественного увеличения выборки с разделением по возрасту и полу респондентов.

Мониторинг показал регресс (снижение) дефицитарности психического развития по параметрам: «социальное», «нейро-динамическое и регуляторное», «когнитивное», «двигательное» развитие.

Выяснено, что по всем параметрам получили низкий результат 15 человек (75%), на среднем уровне развития адаптационных ресурсов 4 дошкольников с РАС (20%), высокие показатели у 1 девочки (5%). Оказалось, что адаптационные ресурсы детей с РАС зависят не от возраста, а от сложности дефекта.

В настоящем исследовании изучены адаптационные ресурсы дошкольников с РАС в зависимости от пола и возраста, разрабатываются индивидуальные рекомендации для фасилитации социального взаимодействия. Для дальнейших исследований расширено понимание адаптационных ресурсов дошкольников с РАС на аффективную, регулятивную, когнитивную и коммуникативную сферы; в организованной и свободной деятельности; в ситуациях взаимодействия со сверстниками, родителями и чужими взрослыми.

Эта работа была поддержана Программой стратегического академического лидерства Казанского федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030) и выполнена в рамках федеральной инновационной площадки "Прогностическая способность дошкольников с расстройством аутистического спектра как ресурс социализации: модель детекции".

#### **Список использованной литературы**

1. Орлова, Е.А. Метод анализа вербального поведения в обучении и психологическом сопровождении детей с нарушениями аутистического спектра / Е.А. Орлова, Д.И. Чемоданова // МНКО. – 2016. – №2 – 57 с.
2. Артемова, Е.Э., Белосветова, Д.Е. Применение арт-терапевтических методов в работе по формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 4 (65). С. 35–42. DOI:10.17759/autdd.2019170405
3. Свириденко, И.А., Ермакова, А.К. Диагностика коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. XXIII Международной научно-практической конференции: В 3 ч.: Ч. 3. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. С. 152–154. ISBN 978-5-907204-64-5.
4. Ахметзянова, А.И., Нигматуллина, И.А. Речевая коммуникация в структуре прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи //

Гуманитарные науки. 2017. № 2 (38). С. 105–114.

5. Борисова, Н.В., Хаустов, А.В., Розенблом, С.А., Шаргородская, Л.В. Особенности разработки адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. № 8. С. 26–33.

6. Иосифян, М.А., Мершина, Е.А., Баженова, Д.А., Сеницын, В.Е., Ларина О.М., Печенкова Е.В. Мозговые механизмы нарушения модели психического при расстройствах аутистического спектра и шизофрении: обзор данных фМРТ // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 1. С. 17–46. DOI:10.17759/cpse.2020090102

7. Вахрушева, А.В., Васина, В.В. Изучение вербального поведения у младших школьников с расстройством аутистического спектра // Международный научный журнал Школа Науки. - 2020. - №11 (36).

8. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2012.

9. Ларионова, С.А. Концептуальная модель социально-психологической адаптации личности // Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. В 8 т. СПб., 2004. Т.5. С.40-42.

10. Шибутани, Т. Социальная психология: учеб. пособие. Ростов н/Д, 2010.

11. Малашихина, И.А., Артеменкова, Л.Ф. Личность как объект психолого-педагогического сопровождения // Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. В 8 т. СПб., 2003. Т.5. С. 250-253.

12. Nigmatullina I.A., Vasina V.V., Mukhamedshina Y.O. Development of a structural–functional model for comprehensive support of children with autism spectrum disorders В сборнике: Proceeding of the International Science and Technology Conference “FarEastSon 2020”. Singapore, 2021. С. 71-83.

13. Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Наука, 2011. Вып. 3. 110 с.

14. Арестова, О.Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности // Вопросы психологии. 2012. С. 61-73.

15. Ахметзянова, А.И. Прогнозирование в пространстве социализации ребенка с дефицитным развитием. – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – 116 с.

16. Нигматуллина, И. А., Твардовская, А. А. Сопровождение детей с аутизмом: структурно - функциональная модель. В материалы Международной научно-практической конференции «Дальний Восток конь» (ISCFEC) [Электронный ресурс]. 2020. URL: doi:10.2991/aebmr.k.200312.305

17. Vasina, V., Sadretdinova, E., Nigmatullina, I. Facilitation of the dynamics of social interaction skills development in preschool children with autism spectrum disorder. In: Sibgatullina-Denis I., Vančová A., Blumesberger S., editors. University and institutional scientific research: Collective monograph. Vienna: IfII Institut für Intellektuelle Integration, 2022. 472 p. [published Dec 12, 2022 ]. p.215-223. Available from: <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1621278/> ISBN 978-3-200-08879-5

18. Vasina, V.V. Facilitation of social interaction of children with autisms pectrum disorder / International journal of pharmaceutical research A step towards excellence Ijpr included in ugc-approved list of journals - ref. No. Is sl. No. 4812 & j. No. 63703 <https://doi.org/10.31838/ijpr/2020.SP1.155>.

19. Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста / Глозман Ж.М., Соболева А.Е., Титова Ю. О. (комплект из 3 книг). 2019, 54с.



УДК 159.96

**ФЕНОМЕН ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ  
В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ  
СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

*Волкова О.В.  
СФУ*

**Аннотация:** В статье рассматриваются предпосылки к формированию состояния выученной беспомощности у представителей современной студенческой молодежи, предложен краткий анализ результатов исследований, проведенных с участием будущих специалистов помогающих профессий, описаны общие рекомендации по решению проблемы.

**Ключевые слова:** выученная беспомощность, самостоятельность, студенческая молодежь, помогающие профессии

**THE PHENOMENON OF LEARNED HELPLESSNESS  
IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
OF MODERN YOUTH**

*Volkova O.V.  
SFU*

**Abstract:** The article examines the prerequisites for the formation of a learned helplessness state among representatives of modern student youth, proposes a brief analysis of the results of studies conducted with the participation of future specialists in helping professions, and describes general recommendations for solving the problem.

**Keywords:** learned helplessness, independence, student youth, helping professions

В ходе освоения профессиональных компетенций в системе высшего образования одним из факторов, препятствующих выполнению образовательной программы в полном объеме, является состояние выученной беспомощности.

Состояние выученной беспомощности, обнаруженное в ходе экспериментов в конце 70-х годов 20 века американскими психологами под руководством профессора, доктора психологии Мартина Селигмана, характеризуется специфическим негативным самоотношением касаясь собственной успешности, экстернальным локусом контроля, пессимистическим атрибутивным стилем, что манифестируя в период юношества в процессе профессионального становления современной молодёжи приводит к крайне негативным последствиям, выражающимся в прокрастинации, снижении мотивации к обучению, потере ориентиров на пути профессионального роста и развития [1; 2; 7; 8].

В период юношества может проявляться как ситуативная (контекстуальное, ситуативное реагирование человеком на жизненные препятствия, которые по воспринимаются им как неподконтрольные, неподвластные, непреодолимые [1; 3; 4; 7]), так и личностная беспомощность (устойчивая мотивационная характеристика субъекта, которая формируется в процессе развития под воздействием взаимоотношений с другими людьми [5; 6]). Оба варианта патологического состояния в период обучения в вузе демонстрируют себя через убежденность в собственной неуспешности, восприятию себя как «жертвы обстоятельств», замкнутости, возбудимости, зависимости от окружающих.

Основатель концепции выученной беспомощности Мартин Селигман выделял такие источники ее формирования как:

— опыт переживания отрицательных (негативных) событий, чаще всего в детстве, когда отсутствует возможность держать под собственным контролем происходящие в жизни события (психотравмирующие события, развод родителей, переживание смерти значимого человека и т.п.);

— опыт наблюдения беспомощности (видеосюжеты о незащищенных жертвах, опыт наблюдения за тяжело больными родственниками и т.п.);

— выраженное ограничение самостоятельности в детском возрасте, сочетанное с высоким уровнем личностной тревожности родителей, стремление родителей делать все за ребенка [8].

Состояние выученной беспомощности ярче всего проявляется в четырех личностных сферах: эмоциональной, мотивационной, волевой и когнитивной. Наши исследования показали, что в генезе выученной беспомощности есть определенная последовательность и логика ее формирования, манифестации в ходе онтогенетического развития через указанные сферы. В этом смысле каждая из сфер (в ходе формирования выученной беспомощности) ассоциируется с определенным возрастным этапом.

Обозначившись через повышенный уровень тревожности, индуцированной от тревожных родителей (эмоциональная сфера) в старшем дошкольном возрасте, выученная беспомощность продолжают свое «шествие» в начале школьного обучения и заявляет о себе снижением учебной мотивации (мотивационная сфера), далее в подростковый период проявляется через нарушения волевого развития (волевая сфера), когда подростки не демонстрируют достаточный уровень способности преодолевать трудности, и как итог, в юношеском возрасте, когда молодой человек/ девушка осваивает профессию, отражается на когнитивной сфере через неспособность вырабатывать адаптивные жизненные стратегии в решении личных и профессиональных/ образовательных задач [1].

В настоящее время держатели образовательных программ в университетах регулярно сталкиваются с проявлениями беспомощности в среде студенческой молодежи, что среди прочих факторов спровоцировано условиями дистанционного обучения в период пандемии. Неспособность к самостоятельности, независимости, автономности в обучении, несмотря на доступность всех учебных материалов и высокий уровень развития технологий дистанционного обучения (что, вероятно, относится к деструктивным факторам), приводит к тому, что обучающиеся не способны качественно освоить основную образовательную программу, отчисляются из университета.

Нами была разработана анкета, направленная на выявление особенностей психологического здоровья студенчества в постпандемийный период. Анкета состояла из 14 вопросов, ряд из них был направлен на обнаружение признаков выученной беспомощности. В связи с тем, что выученная беспомощность является особой формой субъективного самовосприятия, именно данные субъективного характера имели для нашего исследования наибольшую ценность.

Выборку составили 348 студентов высших и средних профессиональных учреждений Российской Федерации среди которых Сибирский федеральный университет (Красноярск), Красноярский государственный медицинский университет им.проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого (Красноярск), Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Сибирский институт бизнеса, управления и психологии (Красноярск), Сибирский институт науки и технологии им. академика. М.Ф. Решетнева (Красноярск), Омский государственный технический университет, Байкальский базовый медицинский колледж Министерства здравоохранения республики Бурятия» (Селенгинск), Сочинский филиал ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции», Аэрокосмический колледж Сибирского института науки и технологии им. академика. М.Ф.Решетнева (Красноярск), Филиал Черногорского горно-строительного техникума (г. Абаза),

Московский психолого-социальный университет (Красноярск). Образовательные программы и направления подготовки студентов имеют широкий спектр: медицинские, юридические, психологические, экономические, инженерные. Гендерное распределение: 30,5% – юноши; 69, 5% – девушки. Медиана возраста участников исследования находится в диапазоне от 15 до 25 лет и составляет 21 год.

Краткий анализ результатов исследования можно сформулировать следующим образом:

- у 47% респондентов наблюдается субъективное восприятия своего общего эмоционального фона как сниженного (одиночество, депрессивные эпизоды, тревога, чувство неопределенности, апатия, «скованность», «как будто руки связаны», страх за себя и близких, потеря интереса к учебе и жизни, паника и т.п.);

- 42% участников исследования описали трудности в волевой сфере: проблемы самоорганизации в условиях дистанционного обучения, прокрастинацию; в то время как более 50% участников отметили повышение уровня самоорганизованности, развитие навыков тайм менеджмента в условиях дистанционного обучения, что позволило стать более самостоятельными и независимыми от контроля извне;

- 36% испытывают трудности с освоением учебного материала, проблемы с самоорганизацией и отсутствием доступа к получению непосредственной помощи от преподавателя и т.п.;

- 36 % студентов выразили жалобы на выгорание, общую усталость, перегруженность домашними заданиями, неуверенность в себе и своих знаниях, снижение внимания, ощущение, что «мозги е развиваются», страх деградации.

Данные, полученные в результате анкетирования, свидетельствуют в пользу достаточно высокой распространенности признаков выученной беспомощности среди студенческой молодежи, что актуализирует формулирование ряда рекомендаций по профилактике и преодолению этого деструктивного состояния, в том числе:

- повышение информированности о сущности состояния выученной беспомощности, причинах, условиях и факторах его формирования через систему психологической просветительской деятельности специалистов помогающих профессий;

- создание условий для большей учебной, исследовательской и творческой самостоятельности студентов через пояснение ее важности не только студенческой молодежи, но и профессорско-преподавательского состава, представители которого зачастую берут на себя функцию тревожного родителя и создают условия для «беспроблемного» обучения;

- выведение самостоятельной деятельности студенческой молодежи на уровень приоритетных задач из числа университетских политик, где речь идет не столько о системе студенческого самоуправления, а о расширении сфер деятельности, в которых студенты будут иметь значительно большую долю ответственности в сравнении с НПП, а значит и большую возможность присваивать опыт собственной успешности;

- формирование у студентов активной позиции в плане управления собственной деятельностью по выполнению заданий, что снижает уровень зависимости студентов от преподавателей в постановке учебных целей, выборе средств их достижения, способах оценки результатов учебной деятельности.

Реализация представленных рекомендаций возможна в ходе организации для студентов психологических тренингов личностного роста, саморазвития, тайм менеджмента, просветительских мероприятий.

#### **Список использованной литературы**

1. Волкова О. В. Выученная беспомощность: технология исследования генеза: монография. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2018. 280 с.
2. Девятковская И.В. Выученная беспомощность как профессиональная деструкция и психологический барьер развития личности // Системогенез учебной и

профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. 2015. С. 155-156.

3. Палеха С.А. Выученная беспомощность в системе обучения. APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №5. С.10-11.

4. Панченко Т.А., Долгих Н.П. Организация самостоятельной работы студентов в условиях выученной беспомощности. Проблемы высшего образования. 2016. № 1. С. 231-233.

5. Рожнова М. С. Личностные особенности учащихся с различным уровнем проявления феномена выученной беспомощности // Психология человека в условиях здоровья и болезни: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Тамбов, 5-6 июня 2015 г. Тамбов. 2015. С. 141-145.

6. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М.: Издат. центр «Академия. 2010. 410 с.

7. Чижиченко Н. Н. Исследование возрастных психологических особенностей развития оптимизма у учащихся раннего юношеского возраста. Вестн. Твер. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 3. С. 66-73.

8. Seligman M. E. P. Learned helplessness & torture: An exchange. New York Review of Books. 2016. 63(7).

**УДК 159.9**

## **ВЫЯВЛЕНИЕ СКРЫТЫХ НЕГАТИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

*Денисенко Д.С.*

*Багова Р.Х.*

*КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** в данной статье приведен опыт наставничества с детскими временными и постоянными коллективами. Статья описывает метод выявления скрытую от всего коллектива информации, которая позволит ознакомиться с реальными (скрытыми) проблемами коллектива. Способ, описанный ниже, может быть применен к любому детскому коллективу от 9 до 17 лет. Метод позволит в короткий срок выявить и решить глубинные проблемы коллектива, улучшить взаимопонимание между сверстниками, дать понимание – что такое уважение друг к другу, привить чувство ответственности и эмпатии по отношению к своему однокласснику или иному члену коллектива.

**Ключевые слова:** временный детский коллектив, скрытые негативные тенденции, очаги напряженности.

## **IDENTIFYING HIDDEN NEGATIVE TRENDS IN THE CHILDREN'S COLLECTIVE**

*Denisenko D.S.*

*Bagova R.H.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract.** This article describes the experience of mentoring with children's temporary and permanent teams. The article describes a method for identifying information hidden from the entire team, which will allow one to become familiar with the real (hidden)

problems of the team. The method described below can be applied to any children's group from 9 to 17 years old. The method will allow you to quickly identify and solve the deep-seated problems of the team, improve mutual understanding between peers, give an understanding of what respect for each other is, and instill a sense of responsibility and empathy towards your classmate or other member of the team.

**Key words:** temporary children's collective, hidden negative trends, hotbeds of tension.

Выявление скрытых негативных тенденций, намерений, зависти, недопонимания, симпатий и антипатий, вскрытие очагов напряженности и затаенных обид.

Улучшение дружеского климата в коллективе, локализация очагов раздражителей.

Прежде всего, пусть читатель представит себе детский коллектив и рабочую атмосферу специалиста, работающего с детьми в Детском оздоровительном лагере. Представьте себе, что Вы как молодой специалист, у которого есть теоретические знания в области педагогики, воспитательной работе или психологии, но не имеющий никакого реального опыта работы с детьми, приезжаете на практику в Детский-оздоровительный лагерь (ДОЛ), в котором одна смена длится 21 день. И вот на планерке, за вами Директор ДОЛ закрепляет отряд, который должен приехать с другой точки нашей страны, которые в дороге уже две недели. Дополнительно сообщают, что дети, которые скоро приедут являются воспитанниками детского интерната, что уже дает возможность предположить, что дети не простые, имеют уже жесткий жизненный опыт, психические травмы и иные особенности, которые необходимо учитывать.

Посмотрим на стоящие перед наставником (педагогом, воспитателем) задачи:

Какой информацией мы обладаем:

1. Детский постоянный коллектив;
2. Возрастная группа от 9 до 17 лет;
3. У некоторых воспитанников были ранее проблемы с законом;
4. Имеются два сопровождающих лица;

Задачи:

1. Познакомится с детьми;
2. Рассказать о традициях и правилах ДОЛ;
3. Наладить дисциплину;
4. Мотивировать детей принимать активное участие в творческих и спортивных мероприятиях;
5. Стать для детей реальным «Вожатым».

Исходя из вышесказанного, становится понятным, что работать предстоит уже с коллективом, в котором имеются устоявшиеся законы, лидеры, аутсайдеры, имеются свои манеры поведения, вероисповедания, этнические особенности, все это нужно учитывать при планировании управления детским коллективом [2]. При этом нужно четко понимать, что дети не по годам уже повзрослели и пережили многое.

И вот наступил долгожданный день и воспитанники прибыли на территорию ДОЛ. Их разместили, выдали все необходимые постельные принадлежности, помогли с заправкой кроватей (самым младшим) и собрали весь коллектив для знакомства и беседы.

В процессе беседы и знакомства с прибывшими детьми становится понятным, что им не особо интересны правила и распорядок лагеря, они дают понять, что требования для них мало что значат, коллектив у них закрытый и вас в него никто не приглашал!

Работая с вышеупомянутым коллективом, удалось наладить тесные взаимоотношения с детьми и их сопровождающими воспитателями

Но в дальнейшем происходят несколько случаев, которые позволили более глубоко посмотреть на реальную картину взаимоотношений коллектива и вспомнить, что в коллективе каждый ребенок индивидуален. Эти случаи заставили задуматься о более глубоком

понимании жизнедеятельности коллектива во временном эквиваленте. Ведь в процессе повседневной жизни коллектива происходят многие изменения и у юного подрастающего поколения возникают новые интересы, желания, вопросы и др.

Новое поколение, не смотря на многие общественные громкие умозаключения в обществе старшего поколения, которые гласят, что молодое поколения в нашей высокотехнологичное время, время гаджетов, перестают играть на улицах в футбол, другие подвижные и коллективные игры, отдавая предпочтение больше компьютерным играм и др. Стали якобы иными, отличными от молодого поколения, которое уже повзрослело и может рассуждать с высоты прожитых лет. Мир всегда будет стремительно меняться и поколение одно будет совершенно не похоже на другое и это неоспоримый факт.

Те люди, у которых есть свои дети или уже имели опыт работы с детьми, знают и ощущали на себе всю теплоту детских объятий. Подавляющее большинство деток любит подходить обнимать своих воспитателей, педагогов, наставников, выражая тем самым свою благодарность, поддержку, симпатию, любовь.

При подготовке к обще лагерному мероприятию, которое подразумевало под собой выступление на сцене, я заметил, что одна маленькая девочка (к слову, ей лет 10) очень негативно, даже болезненно воспринимает какой-либо физический контакт (обнимашки) с другим человеком.

В дальнейшем при подготовке детей ко сну, выяснилось, что один из мальчиков (9 лет) боится ложиться спать, если он один в комнате (даже при включенном свете).

По прошествии определенного времени в отряде произошла драка, трое на одного (о которой мне по секрету рассказала их королева, так как очень переживала).

Конечно, были и многие другие специфические обстоятельства, и ситуации, которые позволили мне четко понять, что какие бы ни были хорошие и дружеские отношения в коллективе, все равно есть вещи, которые скрыты от взрослых, наставников и педагогов, от своих же друзей, близких и родных. Есть и всегда будут сокровенные секреты, претензии, обиды, любовные вздыхания и многое другое, которым ребенок (да и взрослые) не будут делиться, в виду определенной щепетильности и конфиденциальности личной информации. Или, к примеру, есть вещи по типу курение, употребление алкоголя, поступки и вещи, которые дети точно знают, что под запретом и взрослые категорично это запретят! Встал вопрос - вдруг в моем отряде кто-то из детей друг на друга затаил злобу, обиду!? Возможно, есть в отряде дети, которые влюблены в противоположный пол и внутренне страдают от того, что не могут признаться в своих чувствах другому. А вдруг, подумал я, детям что-то не нравится и во мне, но они не решаются сказать.

Любому взрослому человеку известно и понятно, что в любом коллективе есть замалчивание, сплетни, зависть и обиды. Иногда и мелочь может ранить человека до глубины. Что если есть проблемы, которые очень беспокоят кого-то из детей, кого-то может обижают и угнетают, кто-то может мучается от каких-то внутренних переживаний или болезненного жизненного опыта, но научился это скрывать. Очевидно, если ты не знаешь - о проблемах ребенка или каких-либо сложностях в его жизни, ты не способен ему помочь [1].

При подготовке нового вечернего огонька, пришла внезапная идея - чтобы каждый из отряда на отдельном листочке написал какую-нибудь сказку. Многие из детей стеснялись и боялись, что их творчество попадет в чужие руки и сказки может прочитать кто-то кроме меня или их коллектива (напоминаю читателю, что коллектив у деток закрытый и чужаков они не пускают!). Я их заверил и дал гарантию, что кроме меня, никто не прочитает их сказки.

И тогда я подумал, а почему бы мне не подготовить чистые, абсолютно одинаковые листочки бумаги, которые будут сложены пополам (чтобы написанное содержание было скрыто от посторонних глаз!).

Далее подготовили абсолютно одинаковые сложенные пополам листочки, одинаковые ручки и собрали весь отряд на беседу. В ходе беседы (на тот момент удалость добиться

дисциплины, и дети слушали внимательно), было сказано, что мы одна семья и все присутствующие тут родня, других у нас нету! В любой семье бывают разногласия, недопонимания, обиды, претензии, ненависть, любовь и многое другое. Определенные внутренние переживания, обиды, проблемы и иного рода беспокоящие их вещи сами собой не разрешатся, если их не вынести за периферию своего внутреннего мира.

После достаточно убедительной беседы каждый из детей получил по листочку и была поставлена задача перед каждым, чтобы он или она написали на вверенном им листочке то, что он хотел бы сказать по отношению к любому из присутствующих в коллективе, каждый из детей получил право написать все, что он пожелает!

Написать самое сокровенное каждый мог в любом уголке нашего детского лагеря, (чтобы никто не мог подглядеть) и времени давалось пол дня, с обеда до вечера (чтобы ребенок мог обдуманно написать и изложить свои мысли).

Розданные листочки распорядились не подписывать, каждому из детей гарантировалась полная анонимность, в том числе и гарантия, что никто не узнает (даже Вожатый), кем то или иное письмо написано.

После написания они могли в течении всего дня подходить и сдавать письма в закрытом виде. По условиям озвученным детям, в конце дня на вечерней свечки, перед отбоем, мы собираемся все вместе и вслух Вожатый зачитывает все письма.

В этот же день, до наступления отбоя, все розданные листочки, были мне сданы, и мы с отрядом собрались на вечернюю свечку, чтобы зачитать все написанное.

Дети не побоялись озвучить – «определенные скрытые негативные процессы», происходящие внутри коллектива. Хотелось бы отметить и тот факт, что положительных пожеланий и признаний в симпатии было намного больше!

Озвученные при всем коллективе сообщения, написанные строго анонимно, дети получили возможность услышать и увидеть себя со стороны. Увидеть свои поступки так, как видит их другой человек, узнать почему и из-за чего он может не нравиться и раздражать своих друзей и подруг.

Некоторые вещи, которые были озвучены в процессе нашей вечерней свечки, приводили отдельных ребят в реальное гневное состояние, они возмущались по началу, мол почему не один, а сразу несколько пишут про него одно и тоже и дают пояснение его поведению, давая понять, что стиль его взаимодействия с другими ребятами абсолютно неприемлем. На самом деле — это удивительно наблюдать, когда все, что так бережно скрывалось выносится на суд общественности и у меня, как у Вожатого (воспитателя), появляется дополнительная информация и возможность коррекционной, и педагогической работы для улучшения дружеского климата в коллективе.

В процессе всего мероприятия Вожатый (воспитатель), занял нейтральную позицию. При прочтении анонимных сообщений, когда вскрывались реально, грубые нарушения дисциплины педагог не должен их негативно оценивать.

Каждый отдельный случай обсуждался всем коллективом вместе, а как Вожатый (воспитатель), мягко и в дружеском тоне (как раньше говорили по-Отечески) проводил разъяснительную работу, давал рекомендации, сложные сколы старались сводить в юмор и т.д.

Проводимая свечка и озвучивание всего того, что каждый из детей хотел сказать, прошли на отлично. Мы «душевно» поговорили с детьми, обсудили все сказанное.

Через несколько дней, мы решили повторить данное мероприятие и посмотреть, а что же, собственно, изменилось!? Я воспроизвел идентичный процесс, указанный выше, также перед отбоем собрал всех деток вместе и начал зачитывать анонимные сообщения.

К моему большому удивлению, уже не было ни одного негативного сообщения, более того, даже те, кто в процессе прошлой свечки возмущался и негодовал, обещал всем написать про них что-то невероятное (письмо именно этого парня мне пришлось отследить

отдельно, это было вынуждено!), он написал очень теплые и отзывчивые слова в адрес и педагогического состава, и своих сверстников!

Подведём итог проведенного небольшого исследования.

1. Удалось в самый кратчайший срок выявить сложные скрытые негативные сколы внутри коллектива;
2. Удалось озвучить и обсудить всем коллективом насущные проблемы и непонимание между ребятами;
3. Удалось нейтрализовать дальнейшее поползновение и развитие негативных тенденций;
4. Удалось добиться взаимопонимания и взаимоуважения к мнению и личности детей друг к другу;
5. Удалось донести до детей, что если есть проблема, на нее всегда найдется решение;
6. Безусловно и наглядно удалось в самый короткий срок добиться положительного климата в коллективе.

Рекомендации по проведению вышеупомянутого мероприятия:

1. Если Вы собираетесь проводить схожее мероприятие с детьми, не имеет разницы в школе, в ДОЛ, санатории или ином месте, рекомендую произвести предварительную ознакомительную работу с детьми. Данная работа заключается в том, чтобы познакомиться с детками. Вам необходимо зарекомендовать себя, как человека слова, не фальшивого и справедливого!
2. Дети должны увидеть в Вас сильную личность, которой можно довериться!
3. Не рекомендую проводить похожее исследование на ура, обязательно проводите подготовительную работу, указанную в пункте 1-2, чем лучше Вы проведете эту работу, тем выше будет результат!
4. При проведении мероприятия, рассказанного в данной статье, необходимо создать атмосферу полной анонимности, вплоть до того, чтобы Вы предоставили всем одинаковые ручки, одинаковые листочки! Анонимность является одной из главных составляющих проведения мероприятия, от которого на прямую зависит конечный результат исследования;
5. Дайте детям достаточно длительное время, к примеру пол дня, чтобы они имели возможность обдуманно изложить свои мысли;
6. При проведении самого мероприятия рекомендуем, чтобы присутствовало как минимум два взрослых (педагога, психолога, воспитателя и т.д.). Один следит за дисциплиной, а второй концентрирует внимание всего коллектива на себя и на условии проводимого Вами мероприятия (это важно).

#### **Список использованной литературы**

1. Курганова Е.А., Листик Е.М. Роль вожакого в разрешении конфликтных ситуаций во временных детских коллективах. В сборнике: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО НАУЧНОГО ПРОСТРАНСТВА. Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 4-х частях. 2017. С. 196-199.
2. Латыпова Л.А., Лукина Т.И. Проблемы, с которыми сталкиваются руководители временных детских коллективов и пути их решения. / Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. 2016. № 6. С. 26-39.



УДК 37.013

## ПРОБЛЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Дзагаштова С.Т.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** В статье рассматриваются проблемы этнокультурного воспитания в современной школе. Этническая социализация выступает важнейшей проблемой, так как высокие темпы глобализации способствуют формированию личности с высоким уровнем этнической социализации. В психологии проблемы этнической социализации требуют особого подхода, особенно в контексте формирования ее в подростковом возрасте. В последние годы проблемы этнокультурного воспитания приобретают особую значимость и актуальность. В условиях полиэтнического пространства России одним из важнейших условий формирования подрастающего человека выступает этнокультурное воспитание. На всем протяжении истории каждого народа язык, фольклор, этническая символика, традиции, обычаи, духовно-нравственные ценности формировали лучшие человеческие качества.

**Ключевые слова:** этническая социализация, личность, психология, глобализация, этнос, этногруппа.

В литературе этнокультурное воспитание рассматривается как процесс, в котором цели, задачи, содержание, технологии воспитания ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального Российского государства. Личность как субъект этнокультуры является не только ее потребителем, но также носителем и творцом культурных ценностей, определяющим в своем развитии качественные характеристики воспроизводства этнического опыта.

Важность решения проблемы этнокультурного воспитания школьников находит отражение в Федеральном государственном стандарте начального общего образования. Младший школьный возраст – это период интенсивной социализации, усвоения различных нравственных норм. Поэтому, именно в младшем школьном возрасте, правомерно уделять значительное внимание духовно-нравственному развитию и воспитанию личности, формированию вектора культурно-ценностных ориентаций в соответствии с устоями духовности и нравственности родного отечества, корнями, уходящими в далекое прошлое. Понятие «этнокультура» сложилось на рубеже XX-XXI вв. и стало широко применяться как речевое сокращение понятия «этническая культура», не имея при этом достаточно четкого определения. Поэтому данный термин встречается чаще в современных исследованиях. Этническая культура включает в себя язык, народное искусство, обычаи, обряды, традиции, нормы поведения, привычки, передаваемые из поколения в поколение. [3, с. 24]

Анализ литературы по проблеме этнокультурного воспитания позволил нам рассматривать этнокультуру как культуру конкретного этноса, где происходит сохранение этнических норм (материальных и духовных ценностей). Личность как субъект этнокультуры является не только ее потребителем, но также носителем и творцом культурных ценностей, определяющим в своем развитии качественные характеристики воспроизводства этнического опыта.

Таким образом, основываясь на современных подходах в определении понятия «этнокультура», можно сделать вывод, что она неизменна в своих проявлениях, так как в ее основе лежит традиция, которая не подвержена различным изменениям, происходящим в нашем обществе, и является устойчивой формой с устоявшимися ценностями, народной мудростью. Этнокультурное воспитание представляет собой сложное социально -

педагогическое явление. Оно базируется на фундаментальных основах народной педагогики, теории этноса, этнопсихологии, философии, культурологии, социально-культурной деятельности и других пограничных отраслей научного знания. Содержащийся в нём региональный этнокультурный образовательный компонент должен рассматриваться как необходимый структурный элемент социально-культурной сферы. [1, с. 72]

Этнокультурное воспитание устраняет противоречия между системами и нормами воспитания доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств, с другой стороны и предопределяет адаптацию этнических групп друг к другу; культивирует в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов.

К основным задачам этнокультурного воспитания можно отнести: воспитание толерантной личности в межэтнической среде; создание условий включения личности в собственную культуру и усвоение ее традиций вместе с формированием основы для взаимного уважения представителей различных этнических групп; создание условий для стремления к знанию национального и государственного языков, что позволяет быть одновременно и членом отдельной группы, и чувствовать себя гражданином своего государства.

Этнокультурное воспитание как целостный процесс передачи школьнику культурных ценностей, традиций, социальных норм того этноса, представителем которого он является, в среде которого он живет, выступает неразрывной частью системы воспитания подрастающего человека. Использование традиций и обычаев в формировании этнокультурной воспитанности школьников позволяет оказать влияние на его социальное, духовное, нравственное, психическое и физическое развитие.

Ряд авторов рассматривают этнокультурное воспитание как деятельность, направленную на повышение этнической осведомленности, формирование основ национального самосознания и положительной этнической идентичности через усвоение ценностных ориентаций своего народа и обеспечивающую успешное вхождение ребенка в контекст мировой культуры. [5, с. 83]

Вопросы этнокультурного образования и воспитания школьников находят отражение в Федеральном государственном стандарте начального общего образования. Во втором разделе стандарта, касающемся личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования представлено следующее содержание:

- формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций;
- формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;
- формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов. [2, с.78]

Критериями оценки этнокультурной воспитанности школьников являются следующие:

- ценностно-смысловое отношение к национально-культурным традициям (этническая осведомленность: знание истории, традиций, норм, правил поведения и общения своего народа, интерес к этнической принадлежности, система личностных ценностных ориентаций, в соответствии с иерархией групповых ценностей, принятых в этническом обществе),
- положительное эмоционально-оценочное восприятие национально-культурных особенностей (положительное восприятие образа своего народа, восприятие этнокультурных ценностей, положительная этническая идентичность),
- коммуникативно-поведенческие навыки, соответствующие принимаемым и одобряемым национальным образцам (ориентация на лучшие черты национального

характера, действия, направленные на сохранение традиций, норм и правил, сложившихся в национальной культуре, использование этих традиций в собственной жизнедеятельности), к - креативность (целостность восприятия этнокультурного пространства своего народа (способность анализировать и обобщать национальный опыт и традиции, способность увидеть новое в стандартной этнокультурной ситуации),

— критичность, гибкость, оригинальность мышления (умение сравнивать этнокультурные традиции разных народов, видеть противоречия между ними, выявлять лучшие образцы национальной культуры и определять их соответствие условиям современной культуры),

— способность адаптировать национально-культурные традиции к современным условиям жизни и действовать в соответствии с данными образцами).

В практике работы современных школ имеют место проблемы этнокультурного воспитания, которые, на наш взгляд, необходимо решать в тесном взаимодействии со всеми участниками образовательных отношений: педагогами, обучающимися, родителями, социальными партнерами. [4, с.24]

В целях оценки эффективности этнокультурного воспитания в современной школе было проведено исследование с помощью методики «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой в МБОУ СОШ №33 г. Нальчик. В исследовании приняли участие 30 учеников 10-11 классов. Выявлен высокий уровень толерантности у 10 % от общего числа исследуемых, средний уровень толерантности обнаружен у 56,7 % исследуемых и у 33,3 % учащихся был выявлен низкий уровень этнической толерантности (рисунок 1).

Испытуемые с высоким уровнем толерантности характеризуются наличием позитивной этнической идентичности, уважительным и заинтересованным отношением к представителям «другой» нации, низким уровнем социальной дистанции (допускают видеть представителей других этносов в качестве друзей, близких родственников, коллег по работе, соседей).

В результате исследования установлено, что доминирующими ценностями старшеклассников с высоким уровнем толерантности являются ценности воспитанности, жизнерадостности, образованности, ответственности, рационализма, терпимости, любви, наличия хороших и верных друзей, развития, свободы, счастливой семейной жизни.

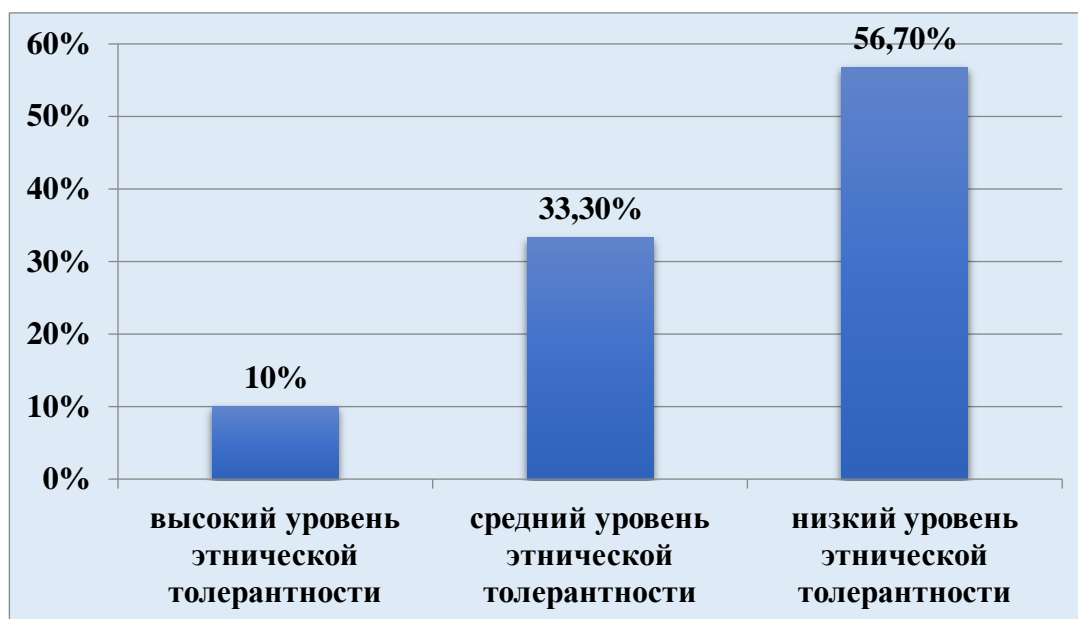


Рисунок 1 – Результаты исследования с помощью методики «Индекс толерантности» до внедрения программы.

Подводя итоги исследования, мы приходим к выводу, что уровень этнической социализации учащихся общеобразовательных организаций низкий и одной из причин является отсутствие эффективной программы по психолого-педагогическому сопровождению процесса этнической социализации учащихся общеобразовательных организаций.

#### **Список использованной литературы**

1. Антилогова, Л.Н. Нравственное становление и воспитание личности в современных условиях / Л.Н. Антилогова // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2012. - № 2 (49). - С. 71-73.
2. Браун, О. А. Этнопсихология : учебное пособие / О. А. Браун, М. А. Билан, М. С. Яницкий. — Кемерово : КемГУ, 2022. — 192 с.
3. Нездемковская, Г. В. Этнопедагогика : учебное пособие / Г. В. Нездемковская. — Москва : Академический Проект, 2020. — 225 с.
4. Психология и этнопсихология общения : учебно-методическое пособие / составители Т. Ц. Тудупова, А. В. Халудорова. — Улан-Удэ : БГУ, 2020. — 124 с
5. Этнопедагогика как фактор сохранения этнокультурных ценностей в современном социуме : материалы конференций / под редакцией Г. Н. Петрова. — Чебоксары : ЧГИКИ, 2017. — 154 с.

**УДК 376**

### **РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Байсиева Л.К.  
Дзидаханова З.К.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** Использование информационных технологий в инклюзивном образовании является актуальной проблемой. Развитие информационных технологий затрагивает все сферы жизнедеятельности общества, особенно информационные технологии активно внедряются в образовательную среду. Применение информационных технологий в рамках инклюзивного образования имеет ряд преимуществ, и современная система образования достигает новых результатов. Однако, у преподавателей возникает ряд проблем в связи с применением информационных технологий в образовании лиц с особыми возможностями здоровья. Процесс применения информационных технологий в инклюзивном образовании должен быть эффективным, что будет содействовать повышению уровня образования.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, инклюзивное образование, доступная среда, образовательный процесс, адаптация, профессиональные компетенции.

В 21 веке инклюзивное образование становится объектом внимания со стороны специалистов в области образования. Инклюзивное образование представляет собой процесс трансформации общего образования, который выстраивается на осознании и понимании обществом, что люди с ограничениями по здоровью должны быть максимально вовлечены в социум. Основная цель трансформации – это создание максимально комфортных условий для получения образования людьми с ограничениями здоровья.

Понятие инклюзивной педагогики существовало давно, но на территории РФ особое внимание к развитию инклюзивной педагогики уделяется в последнее время. [5, с.83]

Инклюзивное образование выстраивается на восьми принципах:

- способности и достижения не определяют ценность человека;
- чувства и способность думать характерны для каждого человека;
- право на общение, внимание к себе имеет каждый человек;
- нужда друг в друге характерна для каждого человека;
- реальные взаимоотношения необходимое условие для получения реального образования;
- дружба, общение со сверстниками, поддержка с их стороны – это нужда всех людей;
- все обучающиеся способны к прогрессу, суть прогресса заключается в том, что они способны делать то, что не могут выполнить другие;
- все стороны жизни усиливаются благодаря разнообразию деятельности.

Дети с ОВЗ постепенно включаются в образовательный процесс. Поэтапный процесс включения в образовательный процесс реализуется в рамках модели инклюзивной практики обучения.

Основным критерием безбарьерной среды является доступность зданий и сооружений: оборудование системой внешних и внутренних ориентиров, цветовых обозначений входных дверей для слабовидящих обучающихся, тактильных информационных табличек и указателей каждого класса, кабинета. Используются специальные наглядные средства обучения, методики преподавания отдельных предметов, а также специальные учебники и учебные приспособления для письма, рисования и многое другое. Технические средства доступа к информации представлены специальными тифлотехническими средствами обучения. [3, с.145]

Но основные барьеры - информационные и коммуникационные. Для их преодоления необходимо специализированное аппаратно-программное обеспечение, минимизирующее ограничения по здоровью и обеспечивающее детям с ОВЗ доступ к образовательной среде, а также к пространству взаимодействия с другими детьми. Средства и технологии должны быть одновременно универсальными и индивидуальными, так как каждый обучающийся обладает собственными образовательными потребностями и способностями. Реализовать это возможно только используя информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ). Применение информационных технологий в образовании свидетельствует о положительном воздействии на формирование психических функций детей с ОВЗ и на становление его личности в целом [2, с. 15].

Потенциал современных средств ИКТ, интерактивных и дистанционных технологий обучения позволяют обучающимся с ОВЗ принимать активное участие в учебном процессе, а педагогам самостоятельно создавать и использовать авторский, адаптированный под индивидуальные особенности, контент.

ИКТ обладают мощными инструментами для работы с текстовой, числовой и графической информацией, составляющей основу образовательной среды; в сочетании с коммуникационными технологиями и Интернетом они создали феноменальную по своим возможностям всемирную среду обучения [2, с. 19].

Для выбора оптимального программного и аппаратного обеспечения, необходимого для полного удовлетворения индивидуальных возможностей и потребностей обучающихся с ОВЗ, необходимо учитывать особенности их психофизического развития. С дошкольного возраста компьютер сможет выступать для обучаемых с ОВЗ как репетитор, средство активизации и удержания внимания, ассистент и консультант в ходе реализации познавательного процесса, помощник в соблюдении стандартов и восполнении пробелов в знаниях, как наглядно-действенная опора в развитии психических процессов [1, с. 256].

Проведя анализ психолого-педагогической и методической литературы по вопросам применения информационных технологий при организации обучения детей с ОВЗ, мы выделили наиболее важные направления их использования:

1. Использование ИКТ с целью решения вспомогательных задач. Информационные технологии компенсируют обучающимся с ОВЗ их ограничения, например, помогают писать при двигательных нарушениях, а для людей с нарушениями зрения в возможности чтения различными способами (аудиотексты и т. д.).

2. Использование ИКТ для решения образовательных задач. Применение информационных технологий позволяет улучшить взаимоотношения педагог-обучающийся, так как, с одной стороны, компьютер никогда не «наказывает», не «ругает», а «терпит», что хорошо сказывается на психологическом состоянии, а с другой - определяет новейшие инновационные современные формы обучения, связанные с ИКТ, например, дистанционное обучение, интерактивные технологии и многое другое.

3. Использование ИКТ для решения коммуникативных задач. Современные технологии позволяют обучающимся с ОВЗ преодолеть коммуникативные барьеры. У людей с опорно-двигательными нарушениями трудности в передвижении, и информационные технологии нередко считаются единственным решением такого рода коммуникативной проблемы. [3, с. 147].

Для реализации этих направлений необходимо обязательное повышение квалификации всех работников системы образования по вопросам организации и реализации инклюзивного образования.

При формировании профессиональных компетенций педагогов в рамках организации инклюзивного образования детей с ОВЗ средствами ИКТ необходимо:

- овладеть навыками использования интернет-сервисов для организации инклюзивного образования;
- познакомиться с основными методами и формами использования средства ИКТ работы учителя в классе с инклюзивной практикой;
- цифровые инструменты и сервисы Интернет для организации инклюзивного образования в деятельности учителя-предметника;
- организовывать взаимодействие различных участников образовательного процесса в инклюзивной практике средствами ИКТ;
- свободно использовать и отбирать интернет-сервисы для организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- расширенные профессиональные компетентности педагога на основе ИКТ, для организации инклюзивного образования;
- разработанные ЭОР, которые педагог сможет применять в своей профессиональной деятельности;
- представление о различных медиаресурсах и умение ими воспользоваться при организации инклюзивного образования.

Таким образом, информационно-коммуникационные средства обучения являются инструментом социальной интеграции людей с ОВЗ, поскольку облегчают им свободный доступ к знаниям и информации.

#### **Список использованной литературы**

1. Дробышева, Е. А. Инклюзивное образование в системе среднего профессионального образования: непосредственный // Молодой ученый. - 2020. - № 2 (292). - С. 256-258.

2. Зембатова Л. Т. Роль и место информационных технологий при реализации инклюзивного образования // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. - 2019. - № 3. - С. 14-21.
3. Корякина Я. В., Ломтева Т. Н., Каменский М. В. Саморегулируемое обучение в условиях цифровизации образования // Вестник Северо-Кавказского Федерального университета. - 2019. - № 2. - С. 141-148.
4. Лучинкина, И. С. Особенности адаптации детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы // Молодой ученый. - 2019. - № 52 (290). - С. 237-240.
5. Рахматуллина, Э. Д. Использование информационных технологий в инклюзивном образовании // Образование и воспитание. - 2020. - № 3 (29). - С. 82-84.

**УДК 378**

**ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В  
УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ  
КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

*Дзидаханова З.К.  
Байсиева Л.К.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** в данной статье инклюзивное образование рассматривается как одна из ведущих тенденций развития современного образования. Раскрыты предпосылки развития инклюзивного образования, проанализированы вопросы готовности будущего педагога к деятельности в условиях инклюзивного образования, рассмотрены компоненты ключевой компетентности будущего педагога, работающего в системе инклюзивного образования, включающая научно-теоретическую, психологическую, психофизическую, практическую подготовленность.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, ключевая компетентность, научно-теоретическая, психологическая, психофизическая, практическая подготовленность.

**CHARACTERISTICS OF STUDENTS' READINESS TO WORK IN THE  
CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION AS A KEY COMPETENCE OF A  
MODERN TEACHER**

*Dzidakhanova Z.K.  
Baisieva L.K.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** in this article, inclusive education is considered as one of the leading trends in the development of modern education. The prerequisites for the development of inclusive education are revealed, the issues of the readiness of the future teacher to work in the conditions of inclusive education are analyzed, the components of the key competence of the future teacher working in the system of inclusive education, including scientific, theoretical, psychological, psychophysical, practical preparedness, are considered.

**Key words:** inclusive education, key competence, scientific and theoretical, psychological, psychophysical, practical preparedness.

Для активизации процесса перехода к инклюзивному образованию в стране были созданы ряд условий, в числе которых: движение по созданию безбарьерной среды в учреждениях образования, организация работы в учреждениях специального образования ресурсных центров, информационно-просветительская деятельность по формированию толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, учеными и методистами осуществляется разработка предметных стандартов специального образования, создание новых и корректировка имеющихся программ специального образования с учетом инклюзивных подходов в образовании и др. [1, 12].

В то же время анализ состояния педагогической практики говорит о том, что большинство наших педагогов не имеют специальной дефектологической, психологической подготовки, затрудняются оказать необходимую коррекционно-образовательную помощь детям с особыми образовательными потребностями и их родителям. В этом контексте повышенное внимание уделяется вопросу подготовки будущих педагогов как проектировщиков и организаторов такой учебно-воспитательной среды, которая бы отвечала запросам и требованиям инклюзивного образования.

Сегодня, когда идет интенсивная гуманно-этическая ментальная и нормотворческая трансформация общественных и государственных представлений о месте людей с особенностями развития в жизни социума, когда страх, растерянность, отчужденность по отношению к особенным людям сменяется толерантностью, недискриминационным поведением и, наконец, признанием лиц с особыми образовательными потребностями полноправными членами общества, имеющими те же права, что и нормально развивающийся человек, в учреждения образования должны приходить педагоги, готовые к работе в условиях инклюзивного подхода.

Также для того, чтобы планомерно управлять учебными действиями ученика с особыми образовательными потребностями, педагогу необходимы не только знания своего предмета, но и индивидуальные особенности таких учеников. Знания подобного рода позволят как увидеть стартовые возможности школьника, так и грамотно выстроить индивидуальный образовательный маршрут каждого ученика. Поэтому реализация индивидуальных образовательных маршрутов требует особо подготовленного педагога, имеющего интегративные психолого-педагогические знания и вуз должен предоставить студенту возможность получить эту подготовку.

Итак, одной из ключевых компетенций выпускника педагогического вуза должна стать готовность к работе в условиях инклюзивного образования.

Готовность к педагогической деятельности, по мнению О.Е. Ломакиной, является «составным компонентом профессиональной компетентности и представляет собой отрафлексированную направленность педагога на педагогическую профессию, мировоззренческую зрелость; установки на постоянное профессиональное и личностное совершенствование, самореализацию и самовоспитание; нацеленность на прогностичность и динамичность в проектировании авторской технологии обучения и воспитания детей» [4, 182], а Ю.В. Шумиловская определяет готовность будущего педагога к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования как «совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [6, 19].

Опираясь на выделенные В.А. Сластениным компоненты профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности, в числе которых психологическая, научно-теоретическая, практическая и психофизическая готовность, охарактеризуем содержание



каждого из компонентов применительно к профессиональной готовности к работе в условиях инклюзивного образования [1, 207].

О психологической готовности личности к работе в условиях инклюзивного образования будет свидетельствовать совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, сформированная у будущего педагога направленность на инклюзивную педагогическую деятельность, наличие интереса к феномену инклюзии и потребность самообразования в этой отрасли знания, развитие толерантного, недискриминационного характера профессионального мышления, признание каждого ученика субъектом учебной деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с ограниченными возможностями здоровья [2, 78].

Немаловажным является и сформированность у будущего педагога социальной мобильности как личностного качества, которое выражается в способности профессионала быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач, которые часто возникают в условиях инклюзивного образования.

Для научно-теоретической готовности характерно наличие у выпускников необходимого объема общественно-политических, психолого-педагогических и специальных знаний, необходимых для профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (система знаний и представлений о проблеме инвалидности, о мерах государственного, нормативно-правового урегулирования вопроса полноценного включения лиц с особыми образовательными потребностями в жизнедеятельность общества, особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, особенностях построения педагогического процесса с такими учащимися и т.п.) [2, 83].

Практическая готовность выражается в наличии сформированных на достаточном уровне профессиональных умений и навыков реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и предполагает сформированность у будущих учителей соответствующих профессиональных компетенций [2, 96].

Психофизическую готовность характеризует наличие у будущих педагогов эмоционально-волевых предпосылок, позволяющих им в своей профессиональной деятельности создавать творческую, позитивную, гуманистически окрашенную педагогическую среду, развивать творческий потенциал учащихся с особыми образовательными потребностями, руководствуясь их возможностями, развивать в себе профессионально значимые для работы в условиях инклюзивного образования личностные качества [2, 101].

Таким образом, подготовка современного педагога к работе в условиях инклюзивного образования является одной из стратегических задач современного образования и предполагает формирование определенных профессиональных и личностных качеств, необходимых для данной деятельности. Такой педагог должен обладать совокупностью стойких мотивов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, знаниями о специфике инклюзивного образования, умениями и навыками творческой реализации форм, методов и средств включения детей данной категории в образовательный процесс с целью их максимальной самореализации и саморазвития.

В заключение отметим, что готовность будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования – компетенция гуманистическая и культуротворческая по своей сути, она исключает из профессиональной сферы педагога дискриминацию по отношению к детям с особыми образовательными потребностями.

### **Список использованной литературы**

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2019. – № 10. – С. 8–14.

2. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентносный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2019. – 336 с.
3. Кутепова Е. Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар.науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва, 2013. – С. 588-592.
4. Ломакина О.Е. Приоритетные направления развития профессионального образования в XXI веке / О.Е. Ломакина // Теоретические исследования. – М., 2020. – С. 180–188.
5. Макарова И. А. Психологические характеристики педагогов, готовых к работе в инклюзивном образовательном пространстве // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: Матер. междунар. науч.-практ. конф. г. Якутск / Отв. ред. Е. И. Михайлова. Якутск, 2011. С. 222– 224.
6. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева, Т.Ю. Четверикова / под общ.ред. Н.В. Чекалевой. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.
7. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.В. Шумиловская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [spsu.ru/pages/postgraduate/doc/abstracts/2011/shumilovskaya.doc](http://spsu.ru/pages/postgraduate/doc/abstracts/2011/shumilovskaya.doc).

УДК [37.035:316.46]-047.48-047.23

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Дмитриенко А.В.  
ЛГПУ*

**Аннотация:** В данной статье автор определяет понятие, сущность педагогических условий, а также рассматривает набор необходимых педагогических условий, способствующих эффективному процессу успешного формирования лидерских качеств будущих педагогов в образовательном пространстве вуза.

**Ключевые слова:** профессиональное становление педагога, педагогические условия, лидерство, формирования лидерских качеств, воспитательное пространство вуза.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES IN FUTURE TEACHERS

*Dmitrienko A.V.  
LGPU*

**Abstract:** In this article, the author defines the concept, the essence of pedagogical conditions, and also considers a set of necessary pedagogical conditions that contribute to the effective process of successful formation of leadership qualities of future teachers in the educational space of the university.

**Keyword:** professional formation of a teacher, pedagogical conditions, leadership, formation of leadership qualities, educational space of the university.

На сегодняшний день одной из самых актуальных задач системы образования выступает подготовка компетентных, социально-активных специалистов, которые достойно продолжат успешно развивать республику и страну в целом. Важнейшим субъектом в системе формирования здорового, грамотного, успешного подрастающего поколения являются педагоги. Образовательным организациям необходимо создавать особые условия, которые позволили бы обеспечить полноценное, всестороннее развитие будущего педагога. Конечно же, огромное внимание в данном процессе нужно уделять формированию лидерских качеств.

Одним из аспектов, приобретающих особую популярность в современных научных исследованиях в сфере педагогики, направленных на изучение проблем усовершенствования работы педагогических систем, улучшения качества образовательного процесса, является определение, обоснование, проверка эффективности педагогических условий, которые обеспечивают успешность осуществляемой деятельности.

При формировании лидерства, педагогические условия для воспитательного воздействия должны быть направлены на развитие таких качеств, как инициативность, ответственность, коммуникабельность, способность к руководству и организации.

Проанализировав различные подходы к трактованию термина «педагогические условия», мы пришли к выводу, что это компонент педагогической системы, реализующий множество перспектив образовательной среды в целом, оказывает влияние на все элементы этой системы и обеспечивает её эффективное развитие и работу.

Таким образом, *педагогические условия формирования лидерских качеств у студенческой молодёжи* – это совокупность факторов, мероприятий и методов, которые создаются педагогом для развития лидерских навыков и качеств у обучающегося. Эти условия направлены на стимулирование и поддержку развития инициативности, ответственности, коммуникабельности, способности к руководству и организации. Особенности определения педагогических условий для формирования лидерства включают:

Систематический подход: педагог должен создать систему воспитательных мероприятий, которые будут способствовать развитию лидерских навыков у учеников. Это может быть организация лидерских клубов, тренингов, проектной деятельности и других активностей, направленных на развитие лидерских качеств.

Моделирование: педагог должен быть образцом для учеников в плане лидерства. Он должен демонстрировать лидерские качества в своей работе и поведении, чтобы вдохновить учеников и показать им, какими навыками и качествами нужно обладать для успешного лидерства.

Поддержка и мотивация: педагогические условия должны создавать атмосферу поддержки и мотивации для учеников, чтобы они чувствовали себя уверенно и могли развивать свои лидерские способности. Педагог должен поощрять их успехи, помогать преодолевать трудности и стимулировать их стремление к лидерству.

Коллективная работа: педагогические условия должны способствовать развитию коллективных лидерских навыков. Ученикам следует предоставлять возможности для сотрудничества, работы в команде, решения коллективных задач, чтобы они могли научиться эффективно руководить группой и вести ее к достижению общих целей.

Развитие самооценки: педагогические условия должны помогать ученикам развивать положительное отношение к себе и веру в свои лидерские способности. Педагог должен создавать ситуации, где ученики могут проявить свои лидерские качества и получить признание за свои достижения.

Саморазвитие: педагогические условия должны способствовать саморазвитию учеников в плане лидерства. Педагог должен предоставлять им возможности для обучения, самоанализа, установки новых целей и развития новых навыков, необходимых для успешного лидерства.

Определение педагогических условий для формирования лидерства требует от

педагога глубокого понимания лидерских качеств и умения создавать подходящую образовательную среду, которая будет способствовать развитию этих качеств у учеников.

Учёные определяют около сотни педагогических условий для достижения вышеупомянутых целей. Проведем анализ педагогических условий, которые выбирают исследователи.

Таблица 1.  
 Сравнительная характеристика подходов к определению педагогических условий для развития качеств лидера

№	Автор подхода	Педагогические условия
1	А. В. Зорина, С. Н. Лукаш, П. В. Тимченко	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «включение студентов в совместную с преподавателями творческую деятельность;</li> <li>• организация лично ориентированного взаимодействия;</li> <li>• педагогическая поддержка лидерских проявлений студентами». [5; 6].</li> </ul>
2	Т.Е. Вежевич	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - «прогнозирование развития личности на основе психолого-педагогической диагностики, использование современных диагностических методик;</li> <li>• - отбор целесообразного содержания различных видов деятельности, способствующих проявлению лидерства;</li> <li>• - создание поля самоактуализации для социального развития личности на основе лично ориентированного образования и воспитания;</li> <li>• - внедрение педагогических технологий руководства развитием лидерских качеств». [2]</li> </ul>
3	Е. М. Ермолов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «педагогическая диагностика качеств лидера;</li> <li>• развитие субъектной активности учащихся;</li> <li>• развитие системы самоуправления;</li> <li>• воспитание на традициях;</li> <li>• психологическая комфортность процесса развития качеств лидера;</li> <li>• научно-методическое обеспечение формирования качеств лидера». [4]</li> </ul>
4	В. Б. Сбитнева	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «вовлечение воспитуемых в специально организованную деятельность;</li> <li>• использование в технологии социального проектирования, которая обеспечивает каждой личности возможность реализовать различные позиции членов объединения (от исполнителя до организатора);</li> <li>• осуществление систематического педагогического мониторинга динамики развития лидерских качеств». [10]</li> </ul>
5	И.Б. Бичева, О.М. Филатова	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «формирования лично ориентированных потребностей субъект-субъектного обучения/самообучения и стимулирования творческих начал путём самоисследования обучающихся</li> <li>• приобретение будущими педагогами необходимых знаний, развитие способностей, авторского стиля будущей профессиональной деятельности</li> <li>• формирование опыта лидерского поведения, самовыражения и эффективного диалога» [1]</li> </ul>

Изучив все подходы к определению педагогических условий по формированию лидерских качеств педагогов нами, с учётом актуальных тенденций в образовании выделены

следующие условия (Рис. 1.).

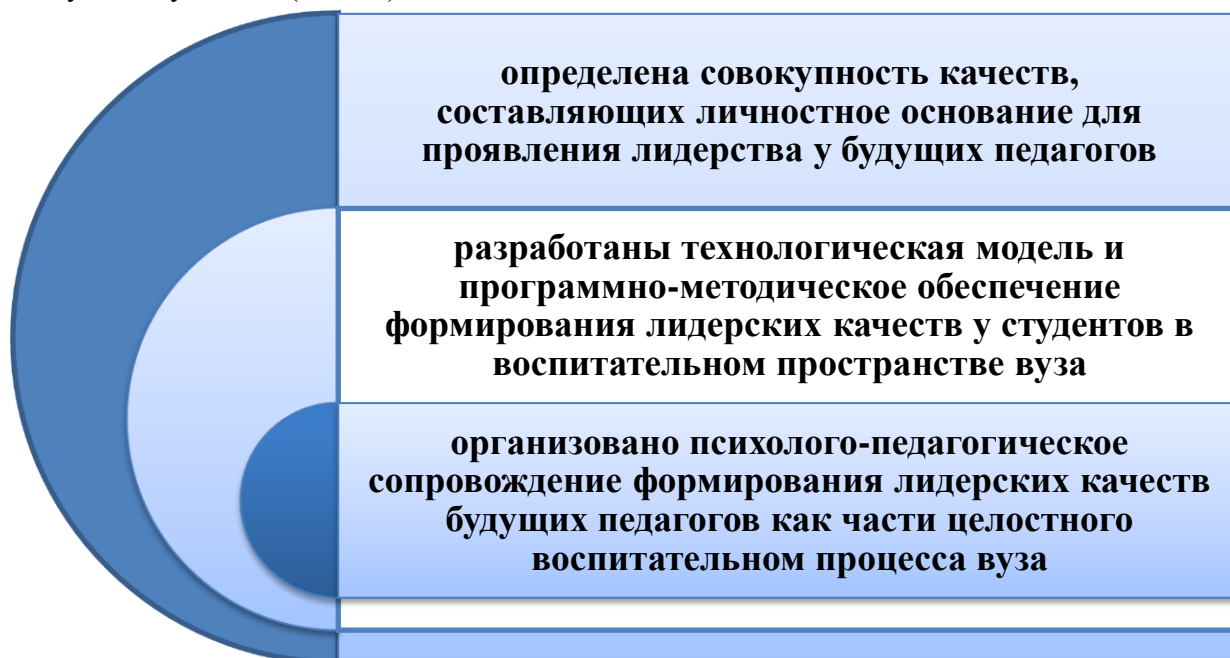


Рисунок 1. Педагогические условия формирования лидерских качеств у будущих педагогов

Остановимся на раскрытии каждого из обозначенных условий.

В качестве *первого условия* выступает определение наличия у будущих педагогов совокупности базовых качеств, составляющих личностные основания для проявления лидерства. Нами установлено, что основными качествами, требуемыми для педагога-лидера, являются: самостоятельность в принятии решений, целеустремленность, ответственность за результаты принятых решений, социальная активность, мобильность, коммуникабельность, креативность, способность преодолевать препятствия, способность создавать команду и работать в команде, высокий уровень эмоционального интеллекта, эмпатии и др.

Для будущего педагога возможность исследования своего лидерского потенциала позволяет понять свою лидерскую позицию, свои сильные и слабые стороны. Что удаётся лучше всего: организаторская деятельность, применение педагогических навыков, техник, методик и др.

В результате исследования будущий педагог осознает свою индивидуальную ценность и уникальность, оценивает свои достижения, наблюдает динамику изменений в том или ином показателе своих достижений, отслеживает рост своего лидерского потенциала, а также формирует собственное отношение к личностным изменениям.

В качестве *второго условия* выделена разработка технологической модели и программно-методического обеспечения формирования лидерских качеств у студентов в воспитательном пространстве вуза.

В нашем понимании «воспитательное пространство» – это сегмент образовательного пространства, целенаправленно формирующий и развивающий совокупность взаимосвязей в результате постоянного взаимодействия субъектов, с целью получения воспитательного эффекта, создания и укрепления системы ценностной ориентации, векторов социального и личностного ориентирования будущих педагогов.

Заметим, что благоприятное в контексте нашего исследования воспитательное пространство сможет создать лишь образовательное учреждение, при этом другие субъекты социокультурной сферы не обладают необходимыми предпосылками для его подготовки:

- профессиональным кадровым составом,

- непрерывным взаимодействием со студенческим активом,
- требуемой базой психолого-педагогических знаний

Воздействие среды, которое способствует приобщению индивида к общественной жизни, учит понимать культуру, вести себя в обществе, самоутверждаться, примерять различные социальные роли. Всё это приводит к косвенному воспитательному воздействию на личность будущего педагога [3]. Таким образом, становление будущего педагога происходит естественно, при этом в воспитательном пространстве, в котором происходит формирование лидерских качеств.

Воспитательное пространство и его функционирование можно представить особым образом. Основным элементом воспитательного пространства являются образовательные учреждения или их группа, работа которых направлена на достижение общей цели. Второстепенными элементами можно назвать субъекты социокультурной сферы, способствующие повышению эффективности работы воспитательного пространства [7].

По мнению некоторых авторов, воспитательное пространство должно быть представлено исключительно одним образовательным учреждением, выступающим главным организатором воспитательного пространства и в силу своих традиций, целей и задач деятельности будет формировать образ жизни субъектов пространства – педагогизировать окружающую среду [8; 9].

Помимо созданных статичных условий и принятых правил, воспитательное пространство наполняется деятельностьюными событиями - различного рода мероприятиями (для всех субъектов), которые и будут составлять основной повседневный фон [7].

Стержневым компонентом процесса воспитания педагогов-лидеров является целевая программа по формированию лидерских качеств – программа обучения для студенческого актива Федерального бюджетного государственного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» «Школа «Лидер»». Данная программа предполагает практико-ориентированное обучение, в ходе которого формируются основы будущей педагогической профессии, желание и способность непрерывно обучаться, повышать свой уровень эрудированности, лидерского потенциала, способствовать своему профессиональному росту, а также поведению, соответствующему специалисту будущей профессии, выполняемой педагогической роли.

**Третьим условием** является организованное психолого-педагогическое сопровождение формирования лидерских качеств будущих педагогов как часть целостного воспитательного пространства вуза.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования лидерских качеств будущих педагогов, на наш взгляд, это процесс взаимодействия субъектов педагогической деятельности с группой студентов для оказания помощи в формировании лидерских качеств студентов и содействия созданию среды, которая обеспечит появление или усовершенствование определенных качеств лидера.

В структуру психолого-педагогического сопровождения лидерства мы относим:

- профессиональное обучение субъектов сопровождения;
- способствование появлению готовности к исполнению лидерских ролей и функций будущими педагогами;
- привлечение к деятельности органов студенческого самоуправления для реализации потенциала лидеров;
- содействие рефлексивности студентов.

Таким образом, в нашем исследовании суммированы и обоснованы педагогические условия, способствующие эффективному процессу успешного формирования лидерских качеств будущих педагогов в воспитательном пространстве вуза.

### Список использованной литературы

1. Бичева И.Б., Филатова О.М. Формирование педагога-лидера в образовательном процессе вуза [Текст] // Вестник Мининского университета. 2017 № 3, Электронный журнал <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-3-5> / ISSN 2307-1281 (Online)
2. Вежевич Т. Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся : автореф. дис... канд. пед. наук : Т.Е. Вежевич. – Улан-Удэ, 2001. – 22 с.
3. Вьюнова Д.С. Развитие лидерского потенциала студентов в воспитательном пространстве педагогического вуза: дис...канд. пед. наук. – Д.С. Вьюнова. – Москва, 2012, 166 с.
4. Ермолов Е.М. Становление и развитие качеств лидера воинского коллектива у кадет-суворовцев : автореф. дис... канд. пед. наук: Е.М. Ермолов. – СПб., 2015.
5. Зорина А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза : дис... канд. пед. наук : А.В. Зорина. – Нижний Новгород, 2009. – 217с.
6. Лукаш С. Н., Тимченко П. В. Педагогические условия развития лидерских качеств у студенческой молодежи // Академический вестник института педагогического образования и образования взрослых РАО (Человек и образование). – 2015. – №2 [43], – С.104-108.
7. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Воспитательное пространство вуза: проблемность определения и построения // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: Материалы X Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием), 11 ноября 2019 года, – Тамбов. – С. 55-61.
8. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Т.14. № 4. – С. 21-27.
9. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. – М., 2010. – 335 с.
10. Сбитнева, В. Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении : автореф. дис...канд. пед. наук. – В.Б. Сбитнева. – Ижевск, 2006. - 205с.

УДК 159.9.072.42

### ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СПОРТСМЕНОВ РАЗЛИЧНОЙ СПОРТИВНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕРЕД СОРЕВНОВАНИЯМИ

*Дугужев И.М.  
Карданова Е.В.  
Жерештиев И.С.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

Аннотация: работа посвящена исследованию личной соревновательной тревожности спортсменов различных спортивных квалификаций. Экспериментальным путем определены уровни соревновательной тревожности у спортсменов-легкоатлетов первого, второго и третьего квалификационного разряда в зависимости от приближения времени старта в ответственных соревнованиях и произведён их сравнительный анализ.

Ключевые слова: спортсмены разных квалификаций, спортсмены-легкоатлеты, соревнование, личная тревожность, соревновательная тревожность.

Соревнование – это всегда сложный экзамен, в котором психика играет роль высшего и наиболее комплексного фактора, влияющего на результат спортсмена.

Проблемы тревоги и тревожности занимают особое место в практике подготовки, обучения и воспитания спортсменов. Объясняется это тем, что цели, стоящие перед спортсменом, соотносятся с достижением определенного спортивного результата, то есть с реализацией его возможностей. Действия же, связанные с достижением целей, всегда осуществляются в определенных эмоциональных условиях, что вызывает у спортсменов сильные эмоциональные переживания и приводит к возникновению соревновательной тревожности [1, 56-64].

Цель работы: исследование личной соревновательной тревожности у спортсменов различной спортивной квалификации перед соревнованиями.

Рабочая гипотеза: уровень личной соревновательной тревожности спортсменов различной спортивной квалификации будет неоднозначен: перед соревнованиями уровень тревожности у спортсменов-третьеразрядников будет выше, чем у спортсменов более высокой спортивной квалификации.

Для достижения поставленной цели, нами было проведено экспериментальное исследование, в котором были задействованы спортсмены-легкоатлеты в количестве 37 человек (16 человек – III-разрядники; 12 человек – II-разрядники и 9 человек – I-разрядники).

Все экспериментальное исследование строилось нами по следующему плану:

Во-первых, мы изучили личную соревновательную тревожность спортсменов – легкоатлетов.

С этой целью мы использовали «Шкалу личной соревновательной тревожности», предложенную Ю.Л. Ханиным [4, 146-156]. Результаты исследования, полученные нами, позволили выявить уровень тревожности каждого спортсмена и классифицировать ее по следующим трем уровням: низкий, средний и высокий уровень соревновательной тревожности.

Во-вторых, исследовали соревновательную тревожность непосредственно перед ответственными стартами спортсменов.

Для этого ссылаясь на мнения авторитетных исследователей в области психологии спорта (А.Ц. Пуни [2], Ч.Д. Спилберг [3] и другие), которые утверждают, что уровень соревновательной тревожности у спортсменов различного уровня подготовленности начинает повышаться за 7-1 день до соревнований, мы выделили время проб исследования тревожности спортсменов.

Первая проба исследования соревновательной тревожности проводилась нами за 30 дней до соревнований и должна была показать реальный уровень соревновательной тревожности спортсменов (без действия стрессовых факторов).

Вторая проба – проводилась за 7 дней до соревнований и должна была выявить наиболее тревожных спортсменов, чей уровень тревожности начинал повышаться задолго до времени старта («стартовая лихорадка»).

Третья проба проводилась за 1 день до соревнований и указывала на уровень личной тревожности спортсменов с учетом стрессовых факторов соревновательного характера.

Четвертая проба проводилась в день соревнований, непосредственно за несколько часов до ответственных стартов.

Достаточно большая выборка испытуемых, не позволяла нам в период одного соревнования исследовать всех спортсменов. С этой целью мы использовали результаты, полученные нами на трех соревнованиях:

1. Соревнования учащихся СДЮШОР городов Северного Кавказа «Олимпийские старты надежд» (г. Нальчик, 27-28 октября 2022 г.).

2. Матч учащихся СДЮШОР городов: Нальчик, Владикавказ, Прохладный (г. Владикавказ, 12-13 декабря 2022 г.).

3. Открытое Первенство СДЮШОР «Приз зимних каникул» (г. Нальчик, 17 января 2023 г.).

В-третьих, проанализировали уровень личной соревновательной тревожности спортсменов разных уровней спортивной квалификации в зависимости от времени взятия



проб.

Для этого мы разделили всех испытуемых спортсменов на три группы: 1) спортсмены – третьеразрядники; 2) спортсмены – второразрядники; 3) спортсмены – перворазрядники. Каждую подгруппу и отдельно взятых спортсменов из этих групп мы сравнивали по уровням личной соревновательной тревожности в зависимости от времени взятия проб и делали соответствующие выводы, касающиеся задач экспериментального исследования.

Одной из задач исследования была задача определения личной соревновательной тревожности спортсменов, проявляющихся в количественном измерении их склонности эмоционально реагировать состоянием тревоги различной интенсивности в предсоревновательных и соревновательных ситуациях.

На рисунке 1 нами представлены обобщенные результаты исследования личной соревновательной тревожности у спортсменов-легкоатлетов различной спортивной квалификации.

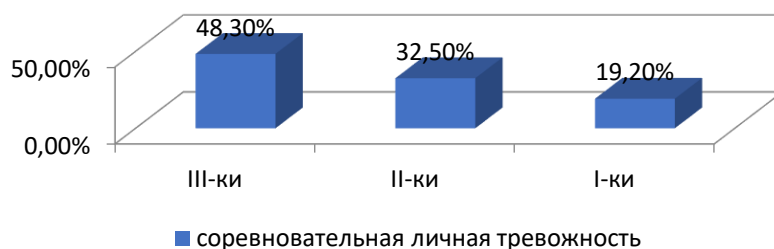


Рисунок 1 – Личная соревновательная тревожность у спортсменов различной спортивной квалификации

Анализ результатов позволяет нам констатировать, что больше всего реагируют на соревновательную ситуацию спортсмены-третьеразрядники. Их уровень соревновательной тревожности выше, чем у спортсменов более высоких квалификации. Беседы со спортсменами третьеразрядниками позволили нам выявить эмоциональные реакции в виде следующих утверждений: «Перед соревнованиями я чувствую себя беспокойно»; «Перед соревнованиями я боюсь, что не смогу выступить хорошо и подведу тренера»; «Соревнуясь, я беспокоюсь, что могу допустить ошибки» (спортсмен К.). Все это говорит о том, что недостаточный соревновательный опыт спортсменов, страхи различного социального и личного характера, выступают как стрессовые факторы и приводят к повышению уровня соревновательной тревожности. Напротив, спортсмены, имеющие более высокий уровень квалификации, в беседе с нами раскрывали следующие особенности своего спортивного поведения: «На соревнованиях я веду себя как настоящий спортсмен» (спортсмен А.), «Перед соревнованием я чувствую себя почти спокойно» (спортсмен У.), «В соревновании важно поставить цель и добиваться ее» (спортсмен К.). Высказывания спортсменов дали нам представление о склонности эмоционально реагировать на соревновательную ситуацию, а также о частоте возникновения у спортсмена выраженных сдвигов в состоянии тревоги.

Следующим этапом мы исследовали соревновательную тревожность непосредственно перед ответственными стартами спортсменов. С этой целью замеры личной соревновательной тревожности производились за месяц, неделю, день и непосредственно во время проведения спортивных соревнований (рисунок 2).

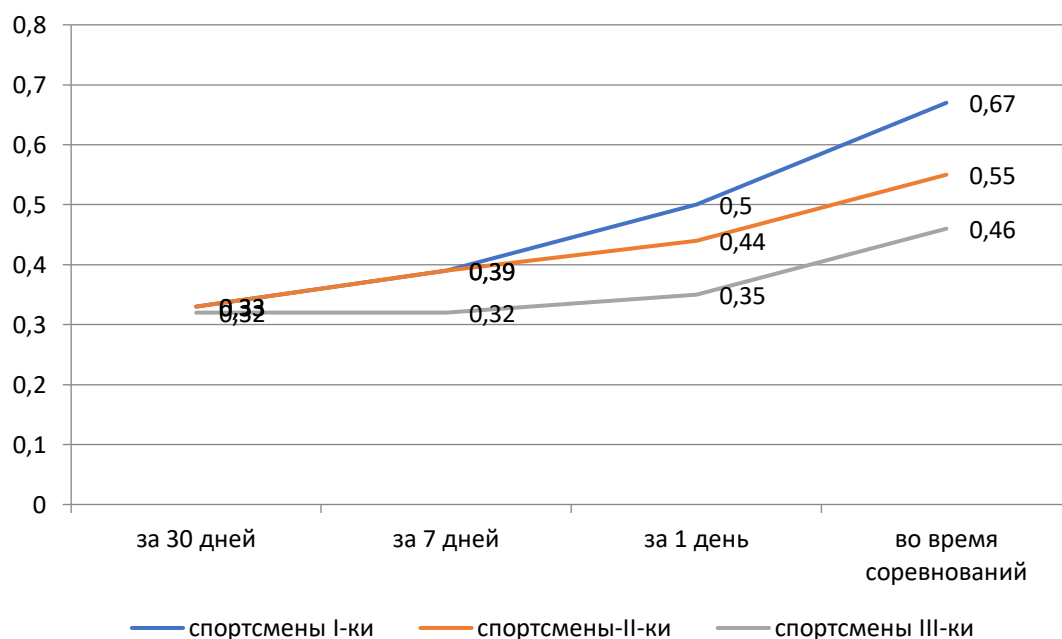


Рисунок 2 – Личная соревновательная тревожность у спортсменов различной спортивной квалификации в зависимости от времени взятия проб

Первая проба исследования соревновательной тревожности проводилась нами за 30 дней до соревнований и должна была показать реальный уровень тревожности спортсменов (без действия стрессовых факторов соревновательного характера). Как видно из рисунка 2 почти все спортсмены не испытывают высокого уровня тревожности за месяц до ответственных стартов.

Вторая проба – проводилась за 7 дней до соревнований и должна была выявить наиболее тревожных спортсменов, чей уровень соревновательной тревожности начинал повышаться задолго до времени старта («стартовая лихорадка»). Наиболее тревожными, по результатам исследования, оказались спортсмены-третьеразрядники (0,39 балла), они с большим волнением ожидали предстоящих выступлений по сравнению со спортсменами более высоких квалификаций, чьи результаты не имели достоверных различий по сравнению с результатами, полученными за месяц до соревнований.

Третья проба проводилась за 1 день до соревнований и указывала на уровень личной тревожности спортсменов с учетом стрессовых факторов соревновательного характера. Результаты, полученные нами по рассматриваемой пробе, позволяют заключить, что уровень соревновательной тревожности накануне ответственных стартов повысился у всех спортсменов независимо от спортивной квалификации. С той лишь разницей, что спортсмены-перворазрядники стали испытывать соревновательную тревожность больше на 0,03 балла, спортсмены – второразрядники – на 0,07 балла, а спортсмены-третьеразрядники – на 0,11 балла. Полученные результаты свидетельствуют, что больше всего соревновательной тревожности накануне соревнований были подвержены спортсмены, имеющие более низкую спортивную квалификацию.

Четвертая проба проводилась в день соревнований, непосредственно за несколько часов до ответственных стартов, и показывала реальный уровень соревновательной тревожности спортсменов. Результаты исследований, полученные нами, позволяют констатировать, что все без исключения спортсмены испытывают соревновательный стресс (тревожность) перед ответственными стартами, причем уровень напряжения значительно возрастает по сравнению с результатами, полученными нами за день, неделю и месяц перед соревнованиями. Так, у спортсменов-перворазрядников и второразрядников уровень тревожности повысился на 0,11 балла, а у спортсменов-третьеразрядников – на 0,17 балла по

сравнению с пробой, проводимой за день до ответственных стартов. Все это говорит о том, что реальное состояние спортсменов зачастую расходится с их вербальными рассуждениями по поводу предстоящих стартов и начинает проявляться непосредственно во время самой соревновательной ситуации.

В целом же проведенное нами экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы:

во-первых, у всех спортсменов, независимо от уровня спортивной квалификации, на момент выступления на соревнованиях, наблюдается тревожность соревновательного характера;

во-вторых, уровень личной соревновательной тревожности выше у спортсменов более низкой спортивной квалификации (спортсмены III разряда обладают более высоким уровнем соревновательной тревожности по сравнению со спортсменами II и I разрядов).

#### **Список использованной литературы**

1. Вяткин Б.А. Тревога, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревнованиях//Стресс и тревога в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 56-64.
2. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. – М., 1979. – 231 с.
3. Спилберг Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги//Стресс и тревога в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 12-24.
4. Ханин Ю.Л. Русский вариант шкалы соревновательной личностной тревожности//Стресс и тревога в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 146-156.

### **РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ КБР (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

*Дудка Г.Н.*

*МКОУ СОШ с. Прималкинского Прохладненского района*

**Аннотация:** традиционно вопросы профориентации актуализировались для школьников старших классов, однако статистика показывает, что к моменту окончания школы большинство выпускников не имеют четких предпочтений относительно будущей профессии и доминантой выбора вуза являются скорее прагматичные, а не социально-личностные факторы. Тем не менее активное развитие социальных проектов, волонтерского движения и высокий уровень откликаемости общества на проблемы разных людей свидетельствуют о востребованности работы в социальных сферах, в том числе в педагогической профессии. В связи с этим процесс сопровождения профессионально-личностного самоопределения школьников целесообразно начинать как можно раньше, выявляя и помогая тем, кто может работать в человекоцентрированных профессиях по призванию.

Выделяются и описываются характерные особенности организационного аспекта данного вопроса и пошаговая программа реализации Концепции. Обобщается практический опыт сетевого взаимодействия Российской академии образования, Министерства науки и просвещения КБР, института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ в проведении общих мероприятий в помощь учителям, работающим в профильных психолого-педагогических классах КБР. Анализируется результат сформированности у обучающихся представления о педагогической профессии, отношения к учителю как профессионалу. Подводятся первые итоги совместной работы.

Необходимость обновления экономического, политического и общекультурного развития России обновило педагогического образования, поскольку именно оно несет потенциал усиления главного источника любых преобразований — самого человека. И поэтому на данном этапе встает задача осмыслить сущность, пути и механизмы педагогического образования, ресурсы его изменений.

Одним из таких решений стало создание психолого-педагогических классов, призванных развивать интерес школьников к педагогической деятельности, стать источником их осознанной ориентации на профессию.

Период развития психолого-педагогических классов приходится на время, когда у значительного количества россиян наблюдается угасание высоких чувств — патриотизма, долга, ответственности, любви, приводящее к постепенному исчезновению нравственной мотивации поведения и деятельности. Следствием становится распространение бесчеловечности, равнодушия к судьбам и бедам людей. В обществе очевидны признаки размывания нравственных принципов и норм, в сознании многих представителей разных поколений устойчиво сохраняется убеждение в условности традиционных классических скреп российского общества и морального поведения личности — совести, долга, ответственности, и тем самым человеком допускаются любые мысли и поступки, унижительные с точки зрения культурного сознания.

Происходит то, что можно назвать нравственной дезориентацией современного человека, то есть потерей личностью понятных, осмысленных нравственных ориентиров жизнедеятельности, центром которых является глубокое осмысленное представление о чести и достоинстве человека как важнейших ценностных регуляторах индивидуальной судьбы и всей системы человеческих отношений. Поэтому так много сейчас людей, живущих по способу психологических защит, компенсаций, удовлетворения амбиций, и так очевидно, что человек все менее экологичен не только к природе, но и к своей душе.

Наверно, еще не было в истории России такого периода, когда так явно столкнулись бы в душе и действиях человека содержание универсальной, традиционной культуры с культурой современной жизни человека. Разрешение этого конфликта происходит во внутреннем мире каждого человека в разной степени с опорой на его уровень образованности, духовности, осмысленности жизни.

В этом контексте понятно, что за всеми очевидными задачами организации психолого-педагогических классов стоит главный смысл их появления — воспитание поколения будущих учителей, глубоко понимающих специфику культуры своего времени как противоречивую, морально и нравственно деформированную ситуацию социального развития детей и взрослых, в которой именно образование остается институтом, с одной стороны, стабилизирующим все основные механизмы и содержание социализации людей относительно универсальных культурных норм и императивов, тем самым обеспечивающим самосохранение общества и человека, а с другой — вдохновляющим человека на творчество и самореализацию, на вклад своей индивидуальности в общее дело, в результаты коллективной деятельности, приносящей глубокое духовное чувство удовлетворения не столько от качества самой деятельности, сколько от чувства нужности и полезности для других людей.

Возникла и становится все более осознанной в обществе идея необходимости обеспечения условий для становления нового поколения учителей, которые способны организовывать образовательный процесс как пространство, в котором современная и традиционная культуры, при всей их противоречивости, способны находиться в диалоге, формирующем в растущей личности осмысленное убеждение в необходимости

жить так, чтобы не ронять человеческое достоинство, чтобы не только

уметь служить своей индивидуальности и обслуживать ее потребности, но и быть готовой служить благу своего народа, страны в гармонии с самоосуществлением, ответственным проживанием собственной жизни.

Поэтому главные результаты психолого-педагогических классов связываются не с развитием у школьников знаний в области педагогической деятельности и формированием их профессионально ориентированных представлений. Самые важные результаты образовательной деятельности детей в этих классах видятся наиболее прогрессивной частью педагогической и родительской общественности, учеными страны в их воспитании как граждан своей страны, культурных и образованных людей, принимающих педагогическую деятельность как социальную ценность и мотивированных на ее реализацию. Такой учитель в будущем — это ядро школы. Он будет способен усилить культурные смыслы образования, поддержит их осознание школьниками и родителями, то есть вдохнет в школу иную жизнь с помощью не конкуренции, покорности, исполнительства, а ответственного поступания, рефлексии, творчества и признания личностного достоинства; поможет утверждению нового урока не как оцифрованной формы присвоения знаний, а как рефлексии на это знание, самомотивированности на выполнение

заданий, личностного переживания, свободной интерпретации материала, оперирования собственными независимыми суждениями; будет способен развивать социальный интерес у обучающихся естественно, по мере осознания ими социальных норм и ценностей общественной жизни

В современном обществе усиливается внимание к человеку как субъекту личной и социальной жизни, государственная политика активно разворачивается к проблеме создания и сохранения человеческого капитала, развития персонализированной помощи в области образования. Однако недостаток компетентных специалистов в человекоцентрированных областях во многом связан с процессом отбора, подготовки и сопровождения педагогических кадров. В настоящее время поколение Z имеет много возможностей для саморазвития, но порой молодые люди теряются в больших потоках информации и боятся ошибиться в выборе жизненного пути. Соответственно, возрастает значимость помощи им на всех этапах выстраивания собственной профессионально-образовательной траектории.

Традиционно вопросы профориентации актуализировались для школьников старших классов, однако статистика показывает, что к моменту окончания школы большинство выпускников не имеют четких предпочтений относительно будущей профессии и доминантой выбора вуза являются скорее прагматичные, а не социально-личностные факторы. Тем не менее активное развитие социальных проектов, волонтерского движения и высокий уровень откликаемости общества на проблемы разных людей свидетельствуют о востребованности работы в социальных сферах, в том числе в педагогической профессии. В связи с этим процесс сопровождения профессионально-личностного самоопределения школьников целесообразно начинать как можно раньше, выявляя и помогая тем, кто может работать в человекоцентрированных профессиях по призванию.

В эпоху активного развития Интернета, цифровых технологий и накопления огромного массива информации репродуктивная модель образования перестает отвечать запросам и ученика, и общества.

Продуктивная школа — это школа исследования, проектирования, командной работы, свободного поиска в информационных средах.

Современный педагог — это человек, способный помочь растущему ребенку войти в новый цифровой мир и не потерять своей индивидуальности. Однако у предыдущего поколения специалистов не было опыта жизни в VUCA-мире (1987, аббревиатура первых букв (англ.): volatility — нестабильность, изменчивость; uncertainty — неопределенность; complexity — сложность; ambiguity — неоднозначность), что ставит перед системой образования задачу ускорить процесс подготовки будущих учителей, родившихся в цифровую эпоху.

Основная ролевая позиция учителя, способного обучать детей цифрового поколения, — «организатор самообучающегося сообщества» (П. Сенге), хорошо ориентирующийся в

информационной среде и сопровождающий ребенка на его персональном образовательном пути.

Ожидаемые эффекты внедрения концепции

На федеральном уровне:

- создание и функционирование национальной системы выявления и подготовки кадрового резерва человекоцентрированных профессий (образование, медицина, социальная работа);

- восполнение дефицита профессионально подготовленных педагогических кадров;

- снижение затрат на профессиональную переподготовку кадров (смену профессии) после окончания образовательных программ профессионального образования.

На уровне субъектов Российской Федерации и на муниципальном уровне:

- повышение качества образования выпускников, способных сделать осознанный выбор сферы будущей профессиональной педагогической деятельности и подготовленных к деятельности в цифровом мире;

- повышение качества профессиональной подготовки специалистов, выбравших педагогическую профессию по призванию;

- снижение доли отсева студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки, и выпускников – молодых педагогов в первые три года педагогической деятельности;

- развитие социального партнерства между образовательными организациями и обществом.

Психолого-педагогическими предпосылками для создания профильных психолого-педагогических классов являются вариативность возможностей для удовлетворения самых разных запросов стейкхолдеров в области индивидуализации образования, наличие психологически безопасной образовательной среды, в которой обучаются современные школьники, а также широта инструментов, с помощью которых можно конструировать профессиональные пробы школьников.

В настоящее время в российской системе образования накоплен большой опыт реализации разных моделей профильного обучения.

В 2022-2023 учебном году в двух школах Прохладненского района были открыты Психолого-педагогические классы в МКОУ «СОШ с.Прималкинского» и МКОУ «СОШ ст.Солдатской им.Грица». За 5 месяцев плодотворной работы мы имеем следующие результаты.

29-30 сентября 2022 года мы с директором нашей школы Шкуратовой Ириной Васильевной участвовали в IV Всероссийском Форуме с международным участием «Психология и образование: опыт, перспективы, инновации». Там мы познакомились с автором нашего учебного пособия Еленой Ивановной Казаковой, Еленой Геннадиевной Врублевской - представителями РАО, Галиной Николаевной Скударевой - нашим опытным коллегой из г.Электросталь где опыт работы в педклассах уже более 5 лет., там же мы познакомились с нашими методистами-наставниками из КБГУ Директором ИППиФСО Михайленко Ольгой Ивановной, Зам. Директора Баговой Риммой Хамидбиевной - которые стали для нас методической базой и опорой, помощниками и наставниками в нашей работе.

В начале октября мы провели первый психологический тренинг на базе МКОУ «СОШ с.Прималкинского» с участием педкласса МКОУ «СОШ ст.Солдатской им.Грица» в рамках психологического проекта «За школу без стресса».

25 октября мы были приглашены на День открытых дверей ИППиФСО КБГУ. В конце октября мы провели выездной практический семинар «Школа личностного роста» на базе КБГУ в п.Эльбрус, где продолжили обучение психологическим тренингам с магистрами и аспирантами ИППиФСО КБГУ - Карамурзовой Индирой, Бекуловой Миланой и Жидковым Русланом, под чутким руководством зам. Директора ИППиФСО КБГУ - Баговой Риммой Хамидбиевной.

2 ноября мы приняли участие в «Организационном совещании участников межрегионального кластера допрофильного педагогического образования» с участием президента, академика РАО Ольги Юрьевны Васильевой, Елены Геннадьевны Врублевской, Галины Николаевны Скударевой с обсуждением вопросов методического сопровождения профильных психолого-педагогических классов.

10 ноября мы приняли участие в Всероссийском семинаре-совещании, проводимом Дагестанским ГосПедагогическим университетом «Психолого- педагогические классы: новые задачи и возможности» с целью создания пространства для диалога между всеми кураторами и организациями, работающими в психолого-педагогических классах.

2 декабря мы, совместно с МКОУ «СОШ ст.Солдатской им. Грицаия» мы приняли участие в Республиканской научно- практической конференции «За школу без стресса» с участием в Мастер-классах ведущих преподавателей психологии ИПП и ФСО КБГУ.

Ребята получили прекрасный опыт в рамках сетевого взаимодействия. Благодаря тесному сотрудничеству с Ольгой Ивановной, мы получили приглашение к участию в Всероссийском Слете психолого- педагогических классов «Педагогическая спартакиада» от нашей школы приняли участие 11 человек. Проводил этот Слет СПб Педагогический Университет им.Герцена.

Дружба и взаимодействие с ИПП и ФСО КБГУ многогранна. Наши учащиеся участвовали в конкурсе сочинений на психологические темы, а выпускники 11 класса участвовали в олимпиадах КБГУ.

Есть положительный опыт участия в 17-той выставке инновационных проектов молодых ученых Северного Кавказа в проектной деятельности нашей ученицы Демьяновой Анастасии под руководством аспиранта ИППИФСО Жидкова Руслана.

16 февраля на базе МКОУ «СОШ с.Прималкинского» проводилась районная площадка по развитию наставничества в классах психолого-педагогической направленности «Старт в будущее» с приглашением Директора ИППИФСО Михайленко Ольги Ивановны, зам.Директора ИППИФСО Баговой Риммы Хамидбиевны, Доцента ИППИФСО Нагоева Будимира Борисовича., магистрантки Бекуловой Миланы. В работе площадки проводились лекции и тренинги для руководителей образовательных учреждений, учителей района, учащихся психолого-педагогических классов и выпускников с целью профориентации.

24 марта Мы участвовали в Республиканском Форуме, проводимом Министерством просвещения и науки КБР «Образование-взгляд в будущее», посвященный Году педагога и наставника, где обсуждался вопрос «Особенности организации профильных психолого-педагогических классов в КБР.

На этом Форуме учащиеся представили исследовательские проекты по психологии, разработанные совместно со студентами, что стало новой формой наставничества-«Студент-абитуриент».

На следующий год мы продолжим работу в этом направлении.

Для более эффективного взаимодействия с учащимися и их родителями, совместно с сотрудниками ИППИФСО была создана цифровая образовательная платформа. Платформа позволила использовать цифровые средства для образовательных потребностей родителей, учащихся и учителей, создать онлайн-площадку для обсуждения, популяризировать инновационные не только психологические но и современные технологии образования и оказывать консультационную поддержку учителям, учащимся и их родителям. Диапазон такой работы простирается от онлайн-семинаров, презентаций, вебинаров и видеоконференций.

В настоящее время оказана помощь более чем 3600 учителям и 2000 родителей приняли участие в вебинарах.

9 июня мы принимали участие на переговорной площадке в СКФУ. «Региональные аспекты реализации Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года.»

Учащиеся психолого-педагогических классов проходят теоретическую и практическую подготовку. Изучение основ психологии и педагогики лаконично переплетается с практическими занятиями. В рамках педпрактики ребята на первом этапе проводили «Веселые перемены» с малышами, следующим этапом стали «Занимательные классные часы», стали практиковать проведение совместных уроков «Разговоры о важном».

Каковы же итоги первого года обучения в ППП?

4 выпускника стали студентами психолого-педагогических факультетов ВУЗов страны;

2 сотрудника школы продолжили обучение в ВУЗе (поступили на заочное отделение)

1 сотрудник школы стал магистрантом СКФУ

2 сотрудника продолжили профессиональное образование в аспирантуре СКФУ.

Со следующего года ребята будут практиковаться учителями-дублерами и оказывать шефскую помощь вновь созданному 10 педклассу.

## **МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖЕИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*Ефимкин А.П.*

*Шериева Л.С.*

*Герандоков М.Х*

*КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** В данной статье описываются актуальные проблемы обучения техническим дисциплинам и предлагаются нетрадиционные методики, которые помогут достичь более эффективных результатов.

**Ключевые слова:** технологии, студенты, методики, лекции, обучение, фасилитатор, нетрадиционные, коллаборация.

## **METHODS OF TEACHING TECHNICAL DISCIPLINES AT THE COLLEGE OF INFORMATION TECHNOLOGY**

*Efimkin A.P.*

*Sherieva L.S.*

*Gerandokov M.H.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract.** This article describes current problems in teaching technical disciplines and proposes non-traditional methods that will help achieve more effective results.

**Keywords:** technologies, students, methods, lectures, training, facilitator, non-traditional, collaboration.

Постоянно изменяющиеся информационные технологии привносят неизбежные изменения в нашу жизнь. В современных реалиях технологии развиваются настолько быстро, что мы едва успеваем следить за всеми инновациями и новыми возможностями, которые они предлагают.

ИТ-сфера охватывает широкий спектр технологических решений, включая программное обеспечение, радиотехнику и компьютерные сети, искусственный интеллект и облачные вычисления и т.д. Каждый из этих сегментов постоянно движется вперед и изменяется, принося новые методы и предложения. Это даёт возможность различным отраслям



использовать различные IT-технологии для повышения эффективности, оптимизации процессов и привнесения инноваций. Различные организации стремятся использовать их для улучшения своих продуктов и услуг, а потребители ожидают, что технологии будут обеспечивать более удобные и улучшенные возможности.

Однако, постоянно меняющиеся информационные технологии также представляют вызовы. Их ускоренный темп развития означает, что преподавателям в университетах и колледжах в этой области необходимо быть готовыми к постоянному обучению и адаптации. Приобретение навыков и знаний становится просто необходимым для успешного участия в этой быстро развивающейся сфере, а университеты должны быть готовыми к изменениям для применения новых технологий в своей деятельности.

В современном мире постоянно меняющиеся информационные технологии стимулируют инновации, создают новые возможности и меняют то, как мы взаимодействуем с миром. Для того чтобы оставаться актуальными и успешно использовать эти технологии, необходимо принять динамический и адаптивный подход к учению и развитию [5].

В таких быстро меняющихся условиях обеспечение качественного образования в технических колледжах становится одной из ключевых задач. Однако, преподавание технических дисциплин, связанных с электрическими измерениями, технологией сборки и ремонта радиотехнических приборов, влечет за собой новые вызовы, требует разработки новых эффективных методик, которые способствовали бы более глубокому пониманию и усвоению этих сложных дисциплин [4].

Перед тем как мы рассмотрим методики преподавания радиотехнических дисциплин, важно понимать, почему они играют такую важную роль в учебной программе колледжа информационных технологий.

Радиотехника является очень важной областью, которая лежит в основе многих современных технологий, таких как беспроводные сети, мобильные коммуникации и даже медицинская аппаратура. Изучение дисциплин, связанных с радиотехникой, закладывает фундамент знания физики, механики и других областей, а также знакомит с особенностями профессиональной деятельности в сфере разработки, производства и правильной эксплуатации радиоэлектронной аппаратуры, различных систем и комплексов.

Задачи преподавателя:

- приобретение студентами теоретических знаний и фундаментальных основ;
- обеспечение понимания дисциплины;
- приобретение студентами навыков самостоятельного поиска необходимой информации по предложенной преподавателем теме;
- приобретение практических навыков.

Современное поколение студентов сталкивается с постоянно меняющейся технической средой, что создает значительный вызов для образовательных стандартов и программ. Чтобы соответствовать требованиям и растущим потребностям студентов, учебные программы должны постоянно обновляться, чтобы отражать последние тенденции и требования радиотехнической отрасли. Это создает необходимость поиска современных методик преподавания, которые будут способны удовлетворять растущие потребности студентов и отвечать на вызовы стремительно меняющейся сферы информационных технологий [7].

На сегодняшний день существует несколько методик преподавания радиотехнических дисциплин. Это включает в себя традиционные лекции в учебных аудиториях, лабораторные работы, а также использование смешанной методики. Каждая из них имеет свои преимущества и недостатки, и выбор оптимальной зависит от конкретных образовательных целей и ресурсов учебного заведения.

Традиционные лекции. Это стандартный метод проведения пар в колледжах. Это позволяет преподавателю передавать своим студентам важнейшие теоретические знания, без которых невозможно приобрести практические навыки.

Преимущества:

1. Структурированное обучение. Традиционные лекции зачастую хорошо структурированы, что облегчает представление сложного материала. Преподаватели могут следовать рабочей программе и выделять важный материал в лекциях.

2. Эффективная передача информации. Лекции позволяют эффективно представлять большой объем информации за короткое время. Это особенно важно в технических дисциплинах, где необходимо охватить большое количество теоретического материала.

3. Универсальность. Традиционные лекции могут быть легко доступными и подходить для больших аудиторий. Это может быть важно, когда необходимо обучать большое количество студентов одновременно.

4. Возможность демонстрации. В некоторых случаях, особенно в дисциплинах, связанных с радиотехникой, лекции могут предоставить возможность демонстрации экспериментов, примеров и диаграмм, что может облегчить понимание сложных концепций.

5. Создание общей базы знаний. Традиционные лекции могут помочь освоить общую базу знаний среди студентов, что может быть полезно для дальнейшей групповой работы или обсуждения.

Недостатки:

1. Пассивность студентов. На традиционных лекциях студенты обычно слушают лекцию преподавателя, иногда отвечая на задаваемые вопросы, что может привести к снижению вовлеченности студента и понимания дисциплины.

2. Различия в скорости обучения. Многие студенты, в зависимости от своих способностей, умений и навыков, могут осваивать материал быстрее, когда другие могут требовать времени для осмысления или уточнения определенных моментов.

Нетрадиционные методики.

1. Проблемно-ориентированное обучение. На данный момент это одна из самых популярных современных и актуальных методик. Студенты сталкиваются с решением проблемы, приближенной к реальной. В рамках такого подхода студенты могут работать в группах, развивая командный дух, или индивидуально, решая сложные технические проблемы. Такая методика помогает им развить навыки анализа, критического мышления, коллаборации и самостоятельного изучения. Преподаватель выступает в роли фасилитатора – создает подходящую обстановку и организует обсуждение проблемы, нацеливая своих студентов на самостоятельное решение [1].

2. Проектно-ориентированное обучение. В данной методике студенты учатся выполнять реальные проекты (будь то какое-либо программное обеспечение или технологии). С помощью такого обучения студенты приобретают практические навыки, работая в команде и применяя теоретические знания на практике. Эта методика поможет им в будущем решать реальные задачи и эффективно находить решение проблемы.

3. Интерактивные лекции. В компьютерных или интерактивных аудиториях преподаватель может разнообразить традиционные лекции, используя интерактивные технологии. Здесь есть большое разнообразие методов – можно использовать видео, викторины, презентации и другие мультимедийные материалы для поддержания интереса и активизации обучения. Также преподаватели, использующие данную методику, ставят акцент на взаимодействии между студентами, используя наводящие вопросы, обсуждение, вопросы-ответы, викторины и т.д. [2]

Фасилитатор – современный образ преподавателя, который поддерживает командную работу и групповое обсуждение, развивая навыки сотрудничества и создавая подходящую обстановку. Фасилитатор выполняет роль «гида» для студентов, помогающего им самостоятельно исследовать изучаемые темы и разрешать какие-либо возникающие проблемы. Раньше образ преподавателя в себя включал лишь процесс передачи знаний. Однако,

в современных реалиях, этот образ уже устарел. В задачи фасилитатора входит:

1. Создание подходящей обстановки. Фасилитатор должен создать непринужденную обстановку, где студенты не будут чувствовать себя напряженно. Должны создаваться доверительная атмосфера и позитивный настрой.
2. Организация и структурирование обсуждения. Фасилитатору нужно ставить перед студентами четкие цели и задачи, наводить их на правильное решение задачи, структурировать обсуждение.
3. Поощрение коллаборации и командной работы. Фасилитатору нужно стремиться развивать навыки сотрудничества у студентов, командного решения задач и обмена опытом.
4. Поддержка самостоятельного исследования. Фасилитатору не рекомендуется давать студентам прямых ответов для решения проблем. Необходимо поставить задачу перед ними изучить самим тот или иной вопрос, обучать методам поиска информации, развивать критическое мышление и способности правильно анализировать полученную информацию.
5. Оценка и обратная связь. Фасилитатор не отстраняется от студентов, пуская всё на самотёк. Они помогают им понять, в чем им нужно еще улучшиться. Также нужно уметь справедливо оценивать их проделанную работу.

В данной статье мы рассмотрели преимущества и недостатки традиционных лекций. Использование, в совокупности, традиционных и нетрадиционных методик может привести к более эффективному обучению студентов, ведь информационные технологии развиваются очень стремительно, а педагогам необходимо за ними поспевать. Проблемно- и проектно-ориентированное обучение, интерактивные лекции и занятия в лабораториях и компьютерных классах имеют очень много преимуществ и помогут студентам эффективно находить решения проблем [3].

Студенты получают большую пользу от активного участия в процессе обучения. Когда они учатся через решение проблем, приближенных к реальным, они развивают не только знания, но и практические навыки, а также способность критически мыслить. Интерактивный подход, который позволяет студентам стать активными участниками образовательного процесса, поможет стимулировать их интерес и мотивацию [6].

Учитывая особенности индивидуального обучения и осознавая потенциал современных технологий, преподаватели в колледжах и университетах могут адаптировать и совершенствовать свои методики обучения, чтобы обеспечить максимальную реализацию потенциала каждого студента в области информационных технологий.

#### **Список использованной литературы**

1. Чижикова В. Фасилитация: секреты успешного медиативного общения. - Эксмо, 2017. - С. 47
2. Ключин А. Фасилитация: искусство управления командой. - Альпина Паблишер, 2018. - С. 85
3. Лукьянова С., Рассказова Л. Фасилитация групповых процессов: инструменты и техники. - Питер, 2019. - С. 132
4. Школьников В. Фасилитация как новое искусство: системная методология организации человеческой работы. - Иваново, 2016. - С. 64
5. Дабровольская А. Практика фасилитации: руководство для фасилитаторов и коучей. - Манн, Иванов и Фербер, 2017. - С. 109
6. Сысоев Н. Фасилитация изменений: эффективное внедрение инноваций в организации. - Русалка, 2018. - С. 73
7. Орлова О. Фасилитация: новая эпоха управления. - БХВ-Петербург, 2019. - С. 92

## ОТКРЫТИЯ И ОТЛИЧИЯ: ВАЖНОСТЬ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

*Жидков Р.С.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** В данной статье рассматривается методика биологического образования, его роли и значимости для общества. Под биологическим образованием мы понимаем процесс изучения биологических наук, включающий основы анатомии, физиологии, генетики, экологии и прочих отраслей биологии. Отмечается, что биологическое образование играет важную роль в развитии научного мышления, формировании экологической и биологической грамотности у граждан, а также предоставляет возможности для профессионального роста в сфере медицины, экологии, фармации и других биологических отраслях. Рассматриваются преимущества и вызовы, с которыми сталкиваются обучающиеся при изучении биологического образования, а также предоставляются рекомендации по совершенствованию методов преподавания и организации образовательного процесса.

**Ключевые слова:** биологическое образование, научное мышление, экологическая грамотность, профессиональный рост, преподавание, организация образовательного процесса.

## DISCOVERIES AND DIFFERENCES: THE IMPORTANCE OF BIOLOGICAL EDUCATION FOR CHILDREN'S DEVELOPMENT

*Zhidkov R.S.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** This article discusses the methodology of biological education, its role and significance for society. By biological education we mean the process of studying biological sciences, including the basics of anatomy, physiology, genetics, ecology and other branches of biology. It is noted that biological education plays an important role in the development of scientific thinking, the formation of ecological and biological literacy among citizens, and also provides opportunities for professional growth in the field of medicine, ecology, pharmacy and other biological industries. The advantages and challenges faced by students in the study of biological education are considered, as well as recommendations for improving teaching methods and the organization of the educational process are provided.

**Keywords:** biological education, scientific thinking, environmental literacy, professional growth, teaching, organization of the educational process.

Биологическое образование является неотъемлемой частью образовательной системы многих стран, где его изучение начинается с раннего детства и продолжается в течение всего образовательного пути. Оно предоставляет обучающимся возможность погрузиться в изучение живых организмов, их взаимодействия в природе и понять основы жизни на Земле. В данной статье мы рассмотрим роль биологического образования, его преимущества и вызовы, а также предложим рекомендации по его улучшению.

Основная часть:

Биологическое образование играет важную роль в формировании научного мышления у обучающихся. Оно помогает развить у них навыки наблюдения, анализа и системного подхода к решению проблем. При изучении биологии дети учатся задавать вопросы, искать ответы на них, проводить эксперименты и делать выводы на основе полученных данных.

Такое мышление является не только важным для дальнейшего изучения наук в биологической области, но также полезным в повседневной жизни.

Второе преимущество биологического образования заключается в формировании экологической и биологической грамотности у граждан. В современном мире, где проблемы окружающей среды становятся все более актуальными, знание основ экологии и биологии является необходимым. Обучающиеся, получившие полноценное биологическое образование, будут более ответственно относиться к окружающей среде, понимать взаимосвязи в природе и принимать меры по ее сохранению.

Третий аспект биологического образования - это предоставление возможностей для профессионального роста в биологических отраслях. С детских лет обучающиеся могут определить свой интерес к биологии и сферам, связанным с ней, таким, как медицина, экология, фармация и другие. Биологическое образование дает основы для дальнейшего обучения и развития в этих областях, открывая широкие карьерные возможности для специалистов.

Однако, несмотря на все преимущества, биологическое образование также сталкивается с определенными вызовами. В настоящее время многие школьники и студенты испытывают затруднения в усвоении объема информации, связанной с биологией. Многочисленные термины, понятия и сложные процессы могут быть непонятны и вызывают затруднения в овладении этой наукой. Поэтому важно разрабатывать новые методы преподавания, адаптированные к потребностям учащихся, чтобы сделать обучение более интересным и доступным.

Ниже приведены примеры биологического образования наиболее популярными методами.

1. Посещение зоопарка или детского музея природы, где дети могут наблюдать животных в их естественной среде обитания и узнать об их особенностях.
2. Участие в экспериментах, связанных с растениями, например, выращивание собственных овощей или цветов.
3. Изучение и наблюдение за различными животными, которые могут быть домашними питомцами или наблюдаемыми в природе.
4. Проведение биологических исследований, таких как сбор образцов растений и насекомых или изучение микробов под микроскопом.
5. Участие в природных экскурсиях или лагерях, где дети могут изучать различные экосистемы, животных и растения.
6. Изучение анатомии и функционирования человеческого организма, через книги, видеоуроки или интерактивные приложения.
7. Посещение ботанических садов или огородов, где дети могут узнать о разнообразии растений и их значении для окружающей среды.
8. Участие в проектах по охране природы и экологии, где дети могут активно влиять на сохранение и улучшение окружающей среды.

Таким образом, биологическое образование играет важную роль в формировании научного мышления, экологической и биологической грамотности у граждан, а также предоставляет возможности для профессионального роста в биологических отраслях. Однако, для достижения этих целей необходимо совершенствовать методы преподавания и организацию образовательного процесса, чтобы сделать биологическое образование более доступным и интересным для обучающихся.

#### **Список использованной литературы**

1. Алейникова, Т.Л. Биологическая химия. Гриф УМО по медицинскому образованию / Т.Л. Алейникова. - М.: Медицинское Информационное Агентство (МИА), 2008. - 356 с.

2. Березов, Т.Т. Биологическая химия. Гриф УМО по медицинскому образованию / Т.Т. Березов. - М.: Медицина, 2008. - 496 с.
3. Березов, Темирболат Темболатович Биологическая химия. Учебник. Гриф УМО по медицинскому образованию / Березов Темирболат Темболатович. - М.: Медицина, 2012. - 925 с.
4. Еськов, Е.К. Биологическая история Земли. Учебное пособие. Гриф УМО по классическому университетскому образованию / Е.К. Еськов. - М.: Высшая школа, 2009. - 356 с.
5. Николаев, А.Я. Биологическая химия. Гриф УМО по медицинскому образованию / А.Я. Николаев. - М.: Медицинское Информационное Агентство (МИА), 2007. - 441 с.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПСИХОЛОГИИ ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ**

*Жидков Р.С.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** В данной статье рассматривается актуальная тема новых психологических технологий, которые могут помочь улучшить квалификацию педагогов. Обсуждаются различные подходы и методы, основанные на современных психологических исследованиях, которые могут повысить эффективность работы педагогов. Рассматриваются такие аспекты, как развитие эмоционального интеллекта, использование позитивной психологии, применение методик межличностного взаимодействия и индивидуальной работы с учениками.

**Ключевые слова:** новые психологические технологии, квалификация, педагог, эмоциональный интеллект, позитивная психология, межличностное взаимодействие, индивидуальная работа, ученики.

## **MODERN TECHNOLOGIES IN PSYCHOLOGY USED TO IMPROVE THE SKILLS OF TEACHERS**

*Zhidkov R.S.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** This article discusses the current topic of new psychological technologies that can help improve the qualifications of teachers. Various approaches and methods based on modern psychological research that can improve the effectiveness of teachers are discussed. Aspects such as the development of emotional intelligence, the use of positive psychology, the use of methods of interpersonal interaction and individual work with students are considered.

**Keywords:** new psychological technologies, qualifications, teacher, emotional intelligence, positive psychology, interpersonal interaction, individual work, students.

Квалификация педагога и его биологическое образование играют важную роль в успешном применении новых психологических технологий в образовательном процессе. В данной статье рассмотрим несколько примеров таких технологий и их связь с биологическим образованием педагога.

Одной из таких технологий является использование виртуальной и дополненной реальности в обучении биологии. С помощью специальных приложений и устройств, ученики могут погружаться в виртуальные экосистемы, изучать животных и растения в их

естественной среде обитания, а также проводить виртуальные эксперименты. Для успешного применения этих технологий педагог должен иметь хорошее биологическое образование, чтобы правильно интерпретировать полученную информацию и помочь учащимся развить соответствующие навыки.

Еще одной популярной технологией является генетическое тестирование и анализ ДНК. С помощью специальных наборов и лабораторных исследований ученики могут изучать наследственность, эволюцию и генетические особенности живых организмов. В этом случае педагог должен быть хорошо осведомлен о современных методах генетического анализа и иметь элементарные знания в генетике и биологии.

Также стоит отметить значимость педагогической психологии и ее взаимосвязь с биологическим образованием. Педагогическая психология изучает психические процессы и особенности развития детей, а также методы эффективного обучения и воспитания. Знания о биологии помогают педагогу понять особенности развития и функционирования мозга, а также психические особенности разных возрастных групп учащихся.

Таким образом, биологическое образование педагога играет важную роль в успешном применении новых психологических технологий в образовательном процессе. Знания о биологии позволяют педагогу эффективно использовать виртуальную и дополненную реальность, генетическое тестирование и понимать психические особенности детей.

Компетентность в области здоровья и безопасности - ещё одна важная глава, которая связывает биологическое образование педагога с применением новых психологических технологий в образовательном процессе.

Знания о биологии и медицине помогают педагогу обеспечить безопасную и здоровую обучающую среду, предотвращая потенциальные риски для здоровья учащихся. Например, при использовании виртуальной реальности педагог должен быть в курсе технических особенностей этих устройств и переноса виртуального опыта на физическую реальность учеников. Он должен знать, как правильно использовать и обслуживать такие устройства, чтобы избежать случайных травм или неправильного воздействия на организмы детей.

Кроме того, знания о биологии и медицине необходимы для обучения учащихся основам здорового образа жизни, включая правильное питание, физическую активность и меры по профилактике заболеваний. Педагог сможет эффективно объяснить учащимся важность здорового образа жизни, а также оценить и различать информацию, которую они получают из различных источников, связанных с их здоровьем.

Таким образом, компетентность в области здоровья и безопасности является неотъемлемой частью успешного применения новых психологических технологий в образовательном процессе. Биологическое образование педагога позволяет ему создать безопасную обучающую среду и обучить учащихся принципам здорового образа жизни.

#### **Список использованной литературы**

1. Иванов, А. Биология и безопасность в школе: проблемы и перспективы. // Современная наука. - 2019. - Т. 11. - №6. - С. 80-87.
2. Киселёва, Н. В. Здоровье и безопасность в школе. // Вестник ГБОУ ВО «Нижегородская государственная социально-педагогическая академия». - 2020. - Вып. 3. - С. 101-105.
3. Smith, P. H., Godfrey, C. M., Hodges, I. D. et al. Virtual Reality and Education: Opportunities and Challenges. // Interactive Learning Environments. - 2018. - Vol. 26. - Issue 8. - P. 1103-1116.
4. Jackson, L. A., Witt, E. A., Games, A. I., et al. Information overload and information seeking in the online health domain: The moderating role of Health Literacy. // Journal of Health Communication. - 2017. - Vol. 22. - Issue 10. - P. 799-805.

5. World Health Organization. Health education: theoretical concepts, effective strategies and core competencies. - Geneva: WHO Press, 2012. - 96 p.

6. Bomba, J. Defining Digital Health Literacy. // Health Press. - 2019. - Vol. 7. - Issue 1. - P. 37-41.

УДК 373.2.016:81-028.31-056.204:616.7

## ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

*Жукова А.А.*

*ЛГПУ*

**Аннотация.** В статье раскрываются понятие и задачи логопедического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Рассматриваются принципы и направления логопедического сопровождения. Приведены примеры игр и упражнений, необходимых для коррекции речи.

**Ключевые слова:** логопедическое сопровождение, дети, дошкольный возраст, нарушение опорно-двигательного аппарата.

## SPEECH THERAPY SUPPORT FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

*Zhukova A.A.*

*LGPU*

**Annotation.** The article reveals the concept and tasks of speech therapy support for preschool children with disorders of the musculoskeletal system. The principles and directions of speech therapy support are considered. Examples of games and exercises necessary for speech correction are given.

**Keywords:** speech therapy support, children, preschool age, violation of the musculoskeletal system.

В настоящее время все большую актуальность приобретает психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА).

Выделяются следующие виды патологии опорно-двигательного аппарата: заболевания нервной системы (детский церебральный паралич и полиомиелит), врожденная патология опорно-двигательного аппарата (вывих бедра, кривошея, деформации стоп, сколиоз, недоразвитие и дефекты конечностей, аномалии развития пальцев кисти, артрогрипоз), приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата (заболевания скелета, полиартрит, травматические повреждения, системные заболевания скелета). Среди всех видов нарушений опорно-двигательного аппарата чаще всего встречается детский церебральный паралич (89 %) [4, 11].

Детский церебральный паралич (ДЦП) характеризуется в первую очередь двигательными расстройствами. Нарушение мышечного тонуса и наличие гиперкинезов в речевой мускулатуре, в мышцах диафрагмы, межреберных мышцах приводит к непостоянству нарушений фонетической стороны речи, нарушению дыхания, плавности речи, что обуславливает необходимость логопедического сопровождения детей дошкольного возраста с НОДА [3, 52].



Логопедическое сопровождение – это целостная система взаимодействия участников образовательного процесса (ребенок, учитель-логопед, семья, специалисты, администрация) по созданию педагогической среды, направленной на своевременную профилактику и коррекцию речевых нарушений [6, 17].

Основными задачам логопедического сопровождения дошкольников с НОДА являются:

- своевременная профилактика речевых нарушений у детей;
- диагностика речевого развития;
- разработка и реализация маршрута коррекции и (или) компенсации речевого дефекта;
- консультация педагогов и родителей детей.

К принципам логопедического сопровождения дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата относятся: рекомендательный характер сопровождения, приоритет интересов ребенка, индивидуальный подход, непрерывность логопедической работы и комплексный подход в сопровождении, который предполагает сочетание коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы [5, 138].

Учитель-логопед, исследовав речь дошкольников с НОДА, устанавливает логопедические заключения, где указывает характер нарушений речи на основе психолого-педагогической и клинико-педагогической классификаций, разрабатывает программы по коррекции речевых нарушений, проводит групповые и индивидуальные занятия с детьми.

У дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата наиболее распространенной формой речевых нарушений является дизартрия (нарушение звукопроизношения и просодики, обусловленное органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата). При этом речевом нарушении наблюдается нарушение тонуса артикуляционной мускулатуры, ограниченная подвижность артикуляционных мышц, недостаточность кинестетических ощущений в артикуляционном аппарате, гиперсаливация, нарушение голоса, просодики, дыхания, наличие гиперкинезов [3, 52].

Логопедическая работа с дошкольниками с НОДА направлена на:

- уменьшение степени проявления двигательных дефектов речевого аппарата,
- коррекцию нарушений звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи;
- развитие артикуляционной и мелкой моторики, тактильных ощущений и кинестетического компонента двигательного акта;
- постановку и развитие навыков правильного дыхания, развитие речевого дыхания;
- развитие зрительного восприятия, пространственных представлений;
- дифференциацию неречевых звуков;
- различие звуков голоса, звукоподражания;
- развитие фонематических процессов [5, 148].

В процессе логопедических занятий с детьми дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата также важно решать задачу формирования навыка правильной осанки. Эта задача осуществляется с введением оздоровительных поз в логопедические занятия. Например, при пересказе по опорным схемам учитель-логопед просит детей выполнить позу «Сидя на пятках», при которой колени и стопы должны располагаться параллельно, а спина должна быть прямая. Кроме этого, в структуру занятия необходимо включать динамические разминки, следить за тем, чтоб дошкольники сидели правильно, а также следует учить их контролировать свою осанку с помощью ортопедических минуток.

Логопедические занятия с детьми дошкольного возраста с НОДА должны включать не только динамические разминки, но и подвижные игры и игровые упражнения речевого характера. Например, автоматизировать звуки в словах можно с помощью упражнения со следующей инструкцией учителя-логопеда: «Если повторишь за мной правильно, тогда прыгни на коврик, который расположен спереди. Если повторишь с ошибкой, тогда прыгни

на тот коврик, который сзади». Данное упражнение также способствует развитию ориентировки ребенка в пространстве и в собственном теле.

Обучение дошкольников расслаблять глазодвигательные мышцы также является важной задачей логопедического сопровождения. Зрительная гимнастика проводится после заданий, которые требуют детального сосредоточения, а также сопровождается стихотворениями и потешками [1, 13].

Коррекционно-логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с НОДА должна включать проведение логопедического массажа, который способствует нормализации мышечного тонуса, восстановлению речевого дыхания и ослаблению гиперкинезов. Приемы логопедического массажа выбираются в зависимости от состояния и тонуса речевой мускулатуры [2, 105].

В коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ДЦП учитель-логопед может применять дифференцированный логопедический массаж (расслабляющий или стимулирующий), зондовый массаж или точечный массаж.

Расслабляющий массаж применяют при гипотонусе речевых мышц. Расслабление лицевой мускулатуры осуществляется через поглаживания, легкие пощипывания, надавливающие движения. Для расслабления губной мускулатуры используют точечный массаж губ и легкое постукивание пальцами по губам.

Стимулирующий массаж применяют при гипертонусе. Укрепление лицевой мускулатуры осуществляется с помощью поглаживания, сжимания, разминания, перетирания и пощипывания [4, 67].

В логопедическом сопровождении детей с церебральным параличом следует выделить место аутогенной тренировки. Она способствует общему расслаблению, расслаблению мышц артикуляционно-голосового аппарата, уменьшению неуверенности, снижению беспокойства. Упражнения должны проводить с каждым ребенком индивидуально, в спокойной обстановке, без резких слуховых и зрительных раздражителей.

Логопедическое сопровождение направлено на формирование у дошкольников коммуникативных умений и инициативы в общении. Для этого могут быть использованы такие методы и приемы: игры в группе детей и в парах, обсуждение «работы» детей парами, проигрывание и анализ ситуации, чтение литературных произведений, и их анализ [5, 140].

Консультативная работа учителя-логопеда с родителями детей с НОДА осуществляется в форме индивидуальных и тематических консультаций, групповых родительских собраний, бесед, индивидуальных тренингов, открытых занятий. Работа направлена на активизацию заинтересованности родителей к занятиям по развитию и коррекции речи, обучение основным приемам коррекционно-развивающей работы. На индивидуальных тренингах учитель-логопед показывает приемы индивидуальной коррекционной работы с дошкольником, подсказывает, на что необходимо обратить внимание родителей дома.

Логопедическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата предполагает связь учителя-логопеда не только с родителями детей, но и со всеми специалистами психолого-педагогического сопровождения. Учитель-логопед должен организовывать открытые логопедические занятия, семинары и индивидуальные консультации для социального педагога, педагога-психолога, инструктора по ЛФК, учителя-дефектолога, музыкального руководителя.

Таким образом, логопедическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата строится с учетом структуры речевых дефектов и включает не только коррекционную работу с ребенком, но и активное взаимодействие учителя-логопеда со специалистами и родителями. Только организованная работа всех участников психолого-педагогического сопровождения может способствовать стимулированию речевого, познавательного и личного развития ребенка с НОДА.

#### **Список использованной литературы**

1. Бондарева Л.Ю. Специфика логопедической работы с детьми, имеющими

нарушения опорно-двигательного аппарата // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 1 (1). С. 11–13.

2. Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С. Логопедические технологии : учебное пособие. – Ставрополь : СКФУ, 2014. – 256 с.

3. Емельянова И.Д. Маркова С.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2016. – 65 с.

4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

5. Логопедическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями : учебное пособие / составители А.Н. Гамаюнова и др. – Саранск : МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2020. URL: <https://e.lanbook.com/book/163517> (дата обращения: 13.09.2023).

6. Николаева К.К. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: современные аспекты // НАУ. – 2018. – №13-1 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-sovremennye-aspekty> (дата обращения: 14.09.2023).

## **МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Канукова К.А.-А.*

*Научный руководитель: Малухова Ф.В.*

*КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** на современном этапе развития общества особое значение приобретает процесс организации коммуникативного взаимодействия детей в условиях инклюзии. От того, как происходит процесс общения детей с ограниченными возможностями, зависит дальнейшая адаптация и социальная интеграция их в общество.

Как отмечается учеными, процесс общения младших школьников всегда протекает непросто. Коммуникативные способности, психологи определяют как индивидуально-психологические особенности личности. Актуальность темы исследования обусловлена и тем, что именно в этот период происходит формирование личности. Для ребенка основной деятельностью, в которой развиваются коммуникативные способности, является игра.

## **MUSICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT OF ADDITIONAL EDUCATION**

*Kanukova K.A.-A.*

*Scientific supervisor: Malukhova F.V.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** at the present stage of the development of society, the process of organizing the communicative interaction of children in the conditions of inclusion is of

particular importance. The further adaptation and social integration of children with disabilities into society depends on how the process of communication of children with disabilities takes place.

As noted by scientists, the process of communication of younger schoolchildren is always difficult. Psychologists define communicative abilities as individual psychological characteristics of a person. The relevance of the research topic is also due to the fact that it is during this period that personality formation takes place. For a child, the main activity in which communication skills develop is play.

**Ключевые слова:** творчество, музыкально-творческая деятельность, певческая деятельность, коммуникативные способности, инклюзивное образование.

**Keywords:** creativity, musical and creative activity, singing activity, communication skills, inclusive education.

Младший школьный возраст - оптимальный период наиболее активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми, усвоения коммуникативных, речевых умений, способов разрешения социальных ситуаций [1]. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важнейших задач развития ребенка на этом возрастном этапе.

Общение школьников со сверстниками, как утверждает Р.С. Немов, имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих от общения со взрослыми: большое разнообразие коммуникативных действий и чрезвычайно широкий их диапазон; чрезвычайно яркая эмоциональная насыщенность общения; нестандартность и нерегламентированность контактов [6, с. 147].

Однако у детей с ограниченными возможностями здоровья процесс коммуникативного взаимодействия имеет ряд сложностей, так как существуют языковые, слуховые, двигательные и другие барьеры для овладения социальным взаимодействием в зависимости от типа нарушения.

К общим закономерностям коммуникативного развития детей с ОВЗ относится замедление скорости приема и переработки поступающей информации и нарушение речевой деятельности.

Поэтому для формирования коммуникативного взаимодействия детей с ОВЗ необходимо создание инклюзивной среды, в которой они могли бы общаться со своими сверстниками. Дополнительное образование позволяет формировать у детей коммуникативные процессы.

Проблемой развития коммуникативных способностей занимались Н.А.Березовик, А.А. Бодалев, А.А.Леонтьев, Л.С. Выготский, А.В.Запорожец, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др. [5]. Как отмечается учеными, процесс общения младших школьников всегда протекает непросто.

Актуальность темы исследования обусловлена и тем, что именно в этот период происходит формирование личности. Для ребенка основной деятельностью, в которой развиваются коммуникативные способности, является игра. Л.С. Выготский видел в игре неиссякаемый источник развития личности, сферу, определяющую «зону ближайшего развития» [2].

Огромную роль в развитии личности также играет музыкальная деятельность. Воздействие музыки на человека изучалось в психологии, физиологии и медицине. Исследованиями в этой сфере занимались и отечественные ученые (В.М. Бехтерев, И.М. Догиль, И.М. Сеченов, А.В. Торопова, С.В. Шушарджан и др.).

Все виды музыкальной деятельности, используемые в процессе музыкальных занятий, имеют коррекционную направленность.

Руководствуясь идеей, что коммуникативные способности является основой эффективного социального функционирования личности, а также учитывая недостаточную

разработанность в современной психолого-педагогической литературе, нами выдвинуто предположение о необходимости включения в музыкально-образовательный процесс дополнительного образования музыкально-педагогических технологий, направленных на процесс коммуникации и творческого развития детей в условиях инклюзии. В связи с этим нами была проведена исследовательская работа.

Цель исследования - развитие коммуникативных навыков младших школьников в условиях инклюзии средствами музыкально-педагогических технологий.

Гипотеза исследования – развитие коммуникативных навыков младших школьников будет осуществляться более эффективно, если:

- использовать музыкально-педагогические технологии, способствующие созданию целостной среды развития;

- организовать совместную музыкально-творческую деятельность младших школьников, направленную на возникновения культурной общности всех участников инклюзии.

В исследовании приняли участие учащиеся двух групп. Общая выборочная совокупность составила 48 детей младшего школьного возраста.

Первым этапом мы выявили уровень развития коммуникативных способностей у учащихся.

Для выявления уровня развития коммуникативных способностей нами была использована методики Г.А. Цукермана «Рукавички», Г. В. Бурменской «Совместная сортировка», М.И. Рожкова «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения у младших школьников», а также наблюдение. Наблюдение проводилось за детьми как во время занятий в творческом объединении, так и в свободное время, и в процессе выступления на отчетных концертах.

Результаты входного диагностического исследования позволили нам констатировать, что уровень развития коммуникативных навыков учащихся находится в основном на среднем и низком уровне.

После того, как мы выявили уровень развития коммуникативных навыков, мы провели в экспериментальной группе комплекс мероприятий направленных на развитие коммуникативных способностей с помощью музыкально-педагогических технологий. Данная программа реализовывалась нами в течение пяти месяцев. Коррекционно-развивающая программа рассчитана на 20 занятий продолжительностью по 40 минут с периодичностью их проведения 1 раза в неделю.

В последние годы, к сожалению, отмечается увеличение количества детей, имеющих нарушение речи. Проблемой этих детей, как правило, бывает некоторое отставание в развитии, которое желательно преодолеть к началу обучения в школе. Опыт работы музыкальных педагогов позволяет говорить о том, что музыка и музыкальные занятия предоставляют возможности для коррекционной работы по многим направлениям, связанных с нарушениями речи.

Речевое развитие школьников с любым речевым диагнозом характеризуется рядом особенностей. Как правило, для всех типичны более поздние сроки появления речи и медленное накопление активного словаря, нарушения просодики, речь лишена эмоциональности, лицо амимично, голос детей слабый и вялый или, наоборот, громкий и крикливый. Имеются наблюдения, свидетельствующие о том, что для детей с выраженными нарушениями речи характерны нарушения целого ряда психических процессов. У них снижен уровень устойчивости, концентрации и переключаемости внимания, они не могут правильно распределять и удерживать внимание на определенном объекте. Для них характерно рассеянное внимание, повышенная отвлекаемость, низкая работоспособность.

Использование музыки в качестве коррекционного средства для детей с речевыми нарушениями осуществляется с помощью различных методик, одной из которых, самой популярной, является ритмика. Активная, двигательная природа музыкально-ритмического

чувства легла в основу метода, разработанного Эмилем Жак-Далькрозом, суть которого заключалась в развитии ритмического чувства через различные пластические движения.

Развитие ритма имеет большое значение в онтогенезе речи, так как на начальном этапе ее формирования ребенок сначала воспринимает, а затем воспроизводит ритмическую структуру слова, еще не вполне точно умея проговорить его.

Как отмечал педагог, музыкант Карл Орф, музыка, движение и речь представляют собой единое целое для ребёнка. В процессе освоения движений под музыку дети учатся ориентироваться на музыку как на особый сигнал к действию и движению, у них совершенствуется моторика (общая, мелкая и артикуляционная), координация движений, развивается произвольность движений, коммуникативные способности, формируются и развиваются представления о связи музыки, движений и речи. Многими учеными отмечено, что чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. В связи с этим мы включаем в наши занятия логоритмику, которая основана на использовании связи слова, музыки и движения.

Певческая деятельность — это сложный процесс звукообразования, в котором наиболее важной считается вокально-слуховая координация, т. е. взаимодействие певческого, слухового и мышечного ощущения. Процесс развития вокальной исполнительской культуры у детей с речевыми нарушениями является, с одной стороны, одним из направлений формирования их художественной культуры, а с другой, - средством развития речи через коррекцию голоса, артикуляции и дыхания.

Традиционно пение сводится к обучению ребенка основным вокально- певческим навыкам. С детьми с нарушениями речи пение используется как коррекционное средство, способствующее формированию звуковысотного слуха, развитию дыхания, ритмического чувства, голоса и таких психических процессов как восприятие, внимание, память. Голосовые упражнения обязательно должны сочетаться с дыхательными и артикуляционными. Особое внимание следует также уделить певческому дыханию. У детей младшего школьного возраста нет специально певческого дыхания. Стимулом для развития дыхания является дыхательная гимнастика.

Приведем примеры упражнений, используемые на занятиях с детьми экспериментальной группы вокальной студии «Созвездие» Центра детского творчества г.о. Баксан. Упражнения на координацию дыхания и голосообразования, упражнение на дыхание «Понюхай цветок», упражнения на пропевание длинных и коротких звуков.

Пение. Непосредственно сам процесс пения направлен на выработку у детей протяжного произнесения гласных звуков и четкое, внятное, но не утрированное произнесение согласных звуков. Пение требует четкой работы артикуляционного аппарата (губы, язык), что способствует развитию четкой дикции.

Особое внимание в работе с детьми следует уделить голосу, как инструменту общения. Используем развивающие игры с голосом (подражающие игры со звуками мира: кашель, чихание, голоса животных и птиц; неживой природы: часики, дождик, скрип дверей, звук автомашины и т.д.). В таких упражнениях развивается интонационный и фонематический звук.

В ходе работы над текстом, разучиваемой песни, проводим работу по коррекции устной речи. В этом нам помогает артикуляционная гимнастика.

В работе над дикцией нами используется прием - проговаривание текста одними губами в разных темпах, начиная с медленного. Таким образом, на музыкальных занятиях решаются важные коррекционные задачи, направленные как на повышение речевой активности детей, так и на развитие коммуникативной культуры в целом.

После проведения всех намеченных мероприятий нами было проведено повторное диагностическое исследование направленное на выявление уровня развития коммуникативных способностей младших школьников в экспериментальном и контрольном классах. Для выявления уровня развития коммуникативных навыков нами были использованы те же

методики, но немного переделанные. Исходя из данных, в ходе ранжирования к высокому уровню развития коммуникативных навыков в экспериментальной группе относятся 23% учащихся, к среднему 54% и низкому 23%. Анализ результатов, полученных в ходе ранжирования учащихся контрольной группы, показал, что к высокому уровню развития коммуникативных навыков относится 18 % учащихся, к среднему уровню относится 41 % и к низкому уровню, мы отнесли 9 учащихся, что составляет 41%.

После сопоставления полученных данных в двух группах, мы пришли к выводу, что в экспериментальной группе детей с высоким уровне развития коммуникативных навыков увеличилось на 21%, а в контрольном группе на 7%, что на 14% меньше, чем в экспериментальной группе. Дети с низким уровнем развития коммуникативных навыков в экспериментальном группе уменьшилось на 17%, а в контрольной группе на 6%, что на 11% меньше, чем в экспериментальном группе. Из результатов повторного исследования можно заключить, что в среднем положительная динамика в экспериментальной группе составляет в 19%, а в контрольной она незначительная (7%).

Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы подтвердил целесообразность использования музыкально-педагогических технологий в развитии коммуникативных навыков младших школьников в условиях, как общего, так и дополнительного образования.

2. Реализованная программа, в основе которой были музыкально-педагогические технологии, обеспечила более эффективное развитие коммуникативных навыков младших школьников.

3. Коммуникативная деятельность младших школьников, обучающихся в инклюзивной группе вокальной студии характеризуется безусловностью общения, повышением самостоятельности, позитивным эмоциональным окрасом и заинтересованностью детей в общении между собой.

#### **Список использованной литературы**

1. Аникеева Н.Б. Воспитание игрой. – 2007.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. -1966.-№6.
3. Гриншпун С.С. Оценка и развитие коммуникативных умений школьников // Школа и производство. – 1995.- № 5. – С.92-95.
4. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. – Ярославль. – 1997. – 240 с.
5. Бивин, Д. Психология межличностных коммуникаций [Текст] /: пер. с англ./ Д. Бивин, П. Вацлавик, Д. Джексон. - СПб.: «Речь», 2000. - 320 с.
6. Немов Р.С. Психология. В 3 кн.: Кн.1. Общие основы психологии. - М.: Просвещение, 2005. - 629

**УДК 159.938.363.6**

### **ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ**

*Карданова Е.В.  
Жерештиев И.С.  
Дугужев И.М.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** работа посвящена актуальной проблеме двигательной активности как средства формирования здоровья школьников. Экспериментальным путем определен уровень двигательной активности и здоровья испытуемых. Выделены причины низкой суточной двигательной активности по числу локомоций учащихся в день, проведён сопоставительный анализ уровня здоровья и двигательной активности современных школьников.

**Ключевые слова:** старшие школьники, двигательная активность, состояние здоровья, малоподвижный образ жизни, количество локомоции.

## **MOTOR ACTIVITY AS A MEANS OF FORMATION THE HEALTH OF SCHOOLCHILDREN**

*Kardanova E.V.*

*Zhereshtiev I.S.*

*Duguzhev I.M.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** the work is devoted to the urgent problem of motor activity as a means of shaping the health of schoolchildren. The level of motor activity and health of the subjects was determined experimentally. The reasons for the low daily motor activity in terms of the number of student locomotions per day are identified, and a comparative analysis of the level of health and motor activity of modern schoolchildren is carried out.

**Keywords:** high school students, motor activity, state of health, sedentary lifestyle, amount of locomotion.

Двигательная активность играет важную роль в жизни человека. Огромный вклад в изучение проблемы двигательной активности и ее влияния на организм внесли такие учёные как: А.Г. Сухарев [2], Н.В. Амосов [6], Ю.П. Кобяков [3] и другие. Все они сходятся во мнении, что недостаток движения вызывает значительные нарушения в регуляции различных функций организма, приводит к ухудшению состояния здоровья человека. Особой социальной группой, для которой наиболее важен вопрос оптимизации двигательной активности, является школьный возраст. Малоподвижный образ жизни старших школьников обусловлен меняющимися приоритетами общества, давлением со стороны родителей и учителей на успешную сдачу экзаменов (ОГЭ и ЕГЭ), и как следствие увеличение доли интеллектуальной работы и интенсификации учебного процесса, что в последствие приводит к гиподинамии, переутомлению и нервно-психическому перенапряжению [4, 125]. Все это не может не сказаться на состоянии здоровья современных выпускников.

В связи с этим цель нашего исследования сводилась к исследованию уровня двигательной активности учащихся ставшего школьного возраста как средства формирования их здоровья.

Нами была сформулирована следующая рабочая гипотеза:

- учащиеся старшего школьного возраста не выполняют минимальный гигиенический предел по количеству локомоций в день;
- уровень двигательной активности имеет прямую корреляционную зависимость с уровнем здоровья учащихся старшего школьного возраста.

В процессе исследования нами применялись следующие методы: анализ и обобщение научно-методической литературы, педагогический эксперимент, методы опроса, комплексная оценка уровня здоровья по Г.Л. Апанасенко [5], математическая статистика.

Исследование проводилось на базе Муниципального казённого образовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы №7» городского округа Нальчик. Для формирования выборки испытуемых было проведено пилотажное исследование, в котором



приняли добровольное участие учащиеся старшего школьного возраста в количестве 50 человек. В основном экспериментальном исследовании приняли участие 30 человек.

Программа эксперимента.

Во-первых, мы исследовали уровень двигательной активности испытуемых. С этой целью нами была использована методика шагометрии, а также применена специальная анкета, для сбора необходимых сведений уточнительного характера. Использование двух методик позволило нам, сопоставив материалы исследований, выбрать контингент испытуемых для дальнейшего исследования. Выборка испытуемых на этом этапе исследования составила 30 человек;

Во-вторых, мы исследовали уровень здоровья учащихся с помощью комплексной оценки по Г.Л. Апанасенко. На данном этапе были исследованы следующие показатели испытуемых: весо-ростовой индекс Кетле, жизненный индекс (жизненная емкость легких), силовой индекс, индекс Робинсона, нагрузочная проба. Проанализировав все расчётные индексы, мы могли просчитать среднестатистический уровень здоровья испытуемых.

В-третьих, сопоставили результаты исследований по состоянию здоровья испытуемых и их двигательной активности. Для достоверности результатов исследования был использован корреляционный анализ. В нашем случае, для расчетов больше всего нам подходил коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследований.

Исследование уровня суточной двигательной активности подростков проводилось нами при помощи методики шагометрия. Результаты экспериментального исследования отображены в таблице 1.

Таблица 1 – Суточная двигательная активность учащихся старшего школьного возраста

Испытуемые	Количество локомоции	
	Результаты эксперимента	Гигиенические нормы (по данным А.Г. Сухарева)
Юноши 15-17 лет	17000	25000-30000
Девушки 15-17 лет	12000	20000-25000

Результаты экспериментальных данных интерпретировались с учетом гендерных различий. Так, из таблицы 1 видно, что среднее значение суточной двигательной активности юношей 15-17 лет составило 17 тысяч шагов, а девушек – 12 тысяч. Сопоставительный анализ результатов по гигиеническим нормам академика Сухарева позволяет констатировать, что юноши выполняют необходимую норму двигательной активности лишь на 60%, в то время как девушки, вообще только на 48%.

Для того, чтобы более детально изучить причины столь низкой двигательной активности старших школьников, получив информацию уточнительного характера, было проведено анкетирование учащихся. Из проведенного анкетирования можно сделать следующие выводы:

- у большинства учащихся отсутствуют семейные традиции физического воспитания. Большинство родителей не являются примером для своих детей, неверно расставляют приоритеты с смещением акцента не в пользу двигательной активности;
- лишь треть учащихся занимаются физической культурой 2-3 раза в неделю дополнительно (кружки, секции) или самостоятельно;
- у большинства учащихся в суточном бюджете времени преобладают статические виды деятельности;
- количество часов на урок физической культуры и отсутствие малых форм физической культуры в режиме дня учащихся, не восполняют суточной двигательной потребности учащихся старшего школьного возраста;

– больше половины школьников предпочитают сидеть перед монитором компьютера или экраном смартфона взамен активной двигательной деятельности на свежем воздухе.

Обобщив результаты по методу шагометрии и результаты анкетного опроса, можно было определить уровни двигательной активности учащихся старшего школьного возраста. Результаты представлены на рисунке 1.

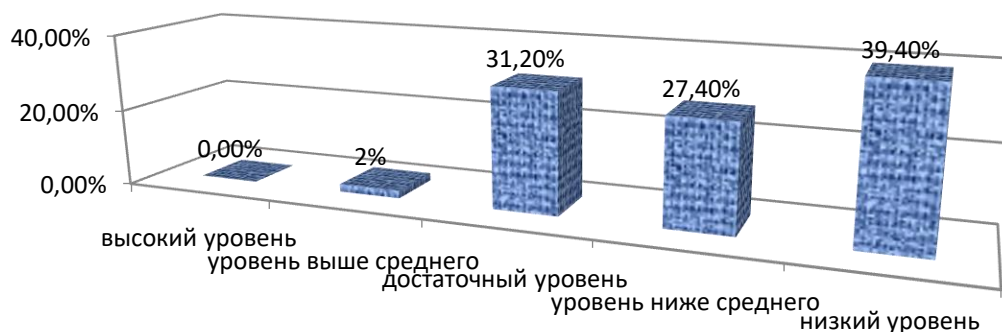


Рисунок 1 – Уровни двигательной активности учащихся старшего школьного возраста

Итак, в процессе исследования учащихся с низким уровнем двигательной активности зафиксировано 39,4%, с уровнем ниже среднего – 27,4, с достаточным уровнем двигательной активности – 31,2%, с уровнем выше среднего – 2%. И нами не зафиксировано ни одного испытуемого с высоким уровнем двигательной активности.

Теперь мы должны были оценить уровень здоровья учащихся. С этой целью мы применили комплексную методику Г.Л. Апанасенко. Результаты расчетных индексов представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели расчетных индексов с оценкой их уровней у учащихся старшего школьного возраста

Расчетные индексы по Г.Л. Апанасенко $x \pm \sigma$	Учащиеся			
	Юноши n=18	балл	Девушки n=12	балл
Весо-ростовой индекс (Кетле) масса тела/длину тела (г/см) Уровень	376±24,3	0	351±34,2	0
	выше среднего		выше среднего	
Жизненный индекс ЖЕЛ/ массу тела (мл/кг) Уровень	57±10,1	2	41±6,2	1
	средний		ниже среднего	
Силовой индекс КД/массу тела x100% (кг/кг) Уровень	61±11,4	2	43±12,3	1
	средний		ниже среднего	
Индекс Робинсона (усл. ед) Чсс x АД max/100 Уровень	87±18,2	2	85±15,3	2
	средний		средний	
Нагрузочная проба Время восстановления ЧСС после 20 приседаний за 30 с (с) Уровень	2,2±0,3	1	2,8±0,8	1
	ниже среднего		ниже среднего	
Общее количество баллов		7		5

Проанализировав все расчетные индексы, мы могли просчитать среднестатистический уровень здоровья испытуемых. Суммируя баллы напротив каждого индекса, мы получили общий уровень с учетом гендерных различий. Так, в совокупности юноши набрали 7

баллов, а девушки 5 баллов. Исходя из предложенной методики оценки состояния здоровья Г.Л. Апанасенко, эти баллы соответствовали уровню здоровья ниже среднего.

Следующей задачей, которая стояла перед нами была задача определения влияния уровня двигательной активности учащихся на состояние их здоровья. В нашем случае, для расчетов больше всего нам подходил коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты расчетов, произведенные с помощью специального пакета программ, позволили вычислить коэффициент корреляции –  $R = 0,644$ .

Вычисленное значение коэффициентов ранговой корреляции в данном случае, свидетельствует о наличии значительной связи между изучаемыми признаками: двигательной активностью учащихся и их уровнем здоровья. Причем зависимость признаков статистически значима ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что выдвинутая нами гипотеза исследования полностью подтвердилась, полученные нами эмпирические данные наглядно демонстрируют, что между уровнем двигательной активности современных школьников и состоянием их здоровья обнаруживается достоверная положительная связь.

Из представленного эмпирического материала можно сформулировать следующие **выводы**:

1. Изучена двигательная активность учащихся старшего школьного возраста. Сопоставительный анализ эмпирических данных с гигиеническими нормами и требованиями академика РАМН А.Г. Сухарева позволяют выявить недостаточный уровень локомоций, совершаемых учащимися в течении дня. Так, юноши выполняют необходимую норму двигательной активности лишь на 60%, в то время как девушки, только на 48%.

2. Изучен уровень здоровья старших школьников при помощи комплексной методики Г.Л. Апанасенко. Результаты экспериментальных данных свидетельствуют, что состояние здоровья выборки испытуемых находится на границе ниже среднего уровня (7 баллов у юношей и 5 баллов у девушек соответственно).

3. Выявлена взаимосвязь двигательной активности учащихся с уровнем их здоровья. Вычисленное значение коэффициентов ранговой корреляции ( $R = 0,644$  при  $p < 0,05$ ) в данном случае, свидетельствует о наличии значительной положительной связи между изучаемыми признаками и может считаться достоверной.

Список использованной литературы:

1. Базарный В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школе. – Сергиев Посад: Маковец, 2005. – 42 с.
2. Двигательная активность и здоровье подрастающего поколения / А. Г. Сухарев. – Москва: Знание, 1976. – 62 с.
3. Кобяков Ю.П. Физическая культура. Основы здорового образа жизни: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 252 с.
4. Кучма В.Р. Гигиена детей и подростков: учебник / В.Р. Кучма. – 3-е изд., доп. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2020. – 528 с.
5. Медицинская валеология / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – Ростов н/Д: Феникс; Киев: Здоровье, 2000. – 243 с.
6. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья / Н. М. Амосов. – «Диалектика-Вильямс», 2002. – 1030 с.

УДК 37.013

## РОЛЬ ТРЕНЕРА В СОЗДАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СПОРТИВНОЙ КОМАНДЕ

*Коноплева А.Н.  
Гоноков А.Р.  
Хосиева З.Р.  
Патиев М.Р.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** В рамках данной статьи анализируется фундаментальная роль тренера в создании социально-психологического климата в спортивном коллективе, играющего существенную роль в достижении максимального результата команды в соревновательной деятельности, как в группах детей начальной подготовки, так и спортсменов на этапе спортивного совершенствования. В работе сформулированы рекомендации по использованию специальных средств и методов, способствующих благоприятному формированию микроклимата, тренерам, осуществляющих учебно-тренировочный процесс в группах спортсменов разного возраста.

**Ключевые слова:** социально-психологический климат, спортивная команда, тренер, взаимоотношения, психологические особенности спортсменов.

## THE ROLE OF A COACH IN CREATING A SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN A SPORTS TEAM

*A. Konopleva.N.  
A. Gonokov.R.  
Khosieva Z.R.  
Patiev M.R.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract.** Within the framework of this article, the fundamental role of a coach in creating a socio-psychological climate in a sports team is analyzed, which plays an essential role in achieving the maximum result of the team in competitive activities, both in groups of children of initial training and athletes at the stage of sports improvement. The paper formulates recommendations on the use of special tools and methods that contribute to the favorable formation of a microclimate for coaches who carry out the training process in groups of athletes of different ages.

**Key words:** socio-psychological climate, sports team, coach, relationships, psychological characteristics of athletes.

В системе современного спорта рост конкуренции стал предъявлять как к спортсмену, так и к тренеру как специалисту, все более высокие требования. Эффективность профессиональной деятельности тренера, напрямую обеспечивает результативность соревновательной деятельности его воспитанников. В ее содержание входит не только высокий уровень специальных знаний, умений и навыков, но и способность их реализовать в полной мере. Опыт и исследования многих специалистов позволяют уверенно говорить о том, что от компетентности тренера зависит качество процесса подготовки спортсменов и как следствие этого итог - результативность соревновательной деятельности.

Особенно актуальна эта проблема в командных видах спорта, где предъявляются повышенные требования к способностям тренера в направлении психолого-педагогического воздействия, как на отдельного спортсмена, так и на команду в целом.

В отечественной психологии рассматриваются четыре основных мнения о сущности и понимании природы социально-психологического климата. Первая группа специалистов считает, что климат – это социально-психологическое состояние коллектива, которое отражает характер, содержание и направленность реальной психологии членов спортивной команды. Вторая группа рассматривает климат как настроение спортсменов, эмоционально-психологический настрой каждого члена коллектива. Авторы третьего подхода объясняют особенности климата через систему межличностных отношений, определяющих социальное и психологическое самочувствие всех участников команды. Четвертый вариант понимания сущности социально-психологического климата основан на психологической совместимости всех членов спортивной команд, их морально-психологического единства, сплоченности, наличия общего мнения.

Социально-психологический климат включает два уровня: статический (устойчивые взаимоотношения между спортсменами в команде, основанные на интересе к виду спорта) и динамический (ежедневный настрой каждого спортсмена, его настроение). Так как социально-психологический климат формируется на основе взаимоотношений всех членов спортивной команды и тренера в том числе, то выделяют следующие компоненты отношений в коллективе: 1. эмоциональный (нравятся или не нравятся спортсмены, тренер друг другу), 2. когнитивный (знание индивидуальных особенностей каждого члена спортивного коллектива) и 3. поведенческий (единая мотивация для победы) [1, 37].

К факторам, влияющим на социально-психологический климат в спортивной команде, относятся: мотивация каждого члена команды, взаимоотношения между спортсменами и тренером, взаимоотношения между спортсменами, учет психологических особенностей каждого спортсмена (индивидуальная совместимость, индивидуальные психологические особенности личности), «здоровое» лидерство, стиль руководства спортивной командой.

Проблема повышения эффективности деятельности тренера очень часто связывают с его умениями психолого-педагогического воздействия не только на отдельного спортсмена, но и на всю команду. Тренер должен владеть навыками построения рациональной организации тренировочного процесса (с учетом текущего настроения и психологической атмосферы команды); способствовать установлению продуктивных профессиональных взаимоотношений между игроками с учетом индивидуальных психологических свойств личности; обеспечить доверие и высокую требовательность членов группы друг к другу; во взаимоотношениях применять доброжелательную и конструктивную критику, а также свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива; обеспечить нацеленность на высшие результаты в соревновательной деятельности всех участников (тренера и спортсменов).

Особое внимание при работе в младших возрастных группах, следует уделять устранению последствий стрессовых ситуаций, которые возникают ежедневно при совершении юными спортсменами ошибочных действий, а также на фоне установления лидерства и конкуренция между спортсменами. Особое значение здесь будет иметь одобрение и поддержка тренера, а также использование специфических методов предотвращения психологических стрессов). Для эффективного преодоления стресса в соревновательной деятельности необходимо применять в процессе спортивной подготовки комплекс средств и методов, направленных на развитие психических процессов и качеств личности спортсмена, обеспечивать психологическую помощь, психологическое консультирование и психологическое сопровождения, при проведении психодиагностики, психопрофилактики и психокоррекции. Для формирования стрессоустойчивости тренер должен воспитывать у спортсменов

волевые качества, повышать их самооценку, применять различные способы психической саморегуляции в рамках всего процесса подготовки.

В командах спортсменов старшего возраста, имеющих более высокие разряды, при формировании социально-психологического климата основными этапами выступают: проблема комплектования спортивного коллектива с учетом индивидуальных психологических особенностей каждого игрока; дальнейшая проблема управления этой командой. Суть проблемы в данных возрастных группах кроется в формировании межличностных отношений, где тренеру требуются знания психологических законов и закономерностей формирования социально-психологического климата коллектива. Основными причинами «нездорового» микроклимата в старших группах являются: излишняя принципиальность и прямолинейность в высказываниях и суждениях; агрессивность, неадекватная самооценка, тревожность, раздражительность; антипатии между членами спортивной команды; психологическая несовместимость игроков [2, 405].

Тренер в процессе подготовки спортсменов должен суметь определить особое эмоциональное состояние, в котором определенный игрок будет проигрывать, и знать то оптимальное состояние, в котором данный спортсмен способен выступить на максимуме и побеждать.

Для слаженной организации совместной деятельности в процессе учебно-тренировочных занятий и соревнований тренеру необходимо: обеспечить понимание спортсменами друг друга, сохраняя эмоциональную устойчивость и личностные качества, находить выход в любых сложных ситуациях, обеспечивая достижение цели – победу на соревнованиях. Средствами достижения такого результата является последовательное использование психодиагностических методик, использование специальной программы для формирования сплоченности спортсменов (обучение спортсменов: доброжелательности; эмоциональному сопереживанию членам команды; адекватному выражению собственных чувств; проявлению интереса к проблемам друг друга; умению строить доверительные отношения; взаимопомощи; ответственности и самостоятельности; совместному решению поставленных задач.)

*Заключение.* Специфика современного спорта актуализировала проблему разработки путей и методов эффективного управления взаимоотношениями в спортивных коллективах с целью формирования благоприятного социально-психологического климата. Так как спортивная команда представляет собой коллектив со своими психологическими особенностями, для достижения в конкурентной борьбе высоких спортивных результатов тренеру необходимо создать хороший социально-психологический климат в спортивном коллективе, подобрать команду так, чтобы все ее члены успешно взаимодействовали во время соревновательной деятельности, гармонизировали между собой как личности.

Благоприятный социально-психологический климат традиционно связывается не только с положительными оценочными показателями межличностных отношений, но и с выраженным уровнем групповой сплоченности, проявляющемся как в степени референтности группы, так и наличии сходных ценностей у ее участников. Благоприятный социально-психологический климат позволяет спортсменам в полной мере раскрыть свой потенциал, повысить согласованность осуществляемых действий, оптимизировать взаимодействие для достижения результата.

Не каждый тренер может построить правильные взаимоотношения в коллективе, это большое искусство и большой педагогический труд. В связи с этим на первый план выдвигается проблема обучения тренеров методам социально-психологического обеспечения спортивной деятельности, формам психологической работы со спортсменами и эффективному решению спортивно-воспитательных задач с учетом закономерностей межличностного общения в совместной спортивной деятельности.

### Список использованной литературы

1. Неретин А.В. Компетентность тренера в создании положительного социально-психологического климата в спортивной команде. – Волгоград. 2012. – 150 с.
2. Ракитская О.Н. Социально-психологический климат как условие формирования команды и достижения результатов в спортивной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. -2022. - №4. - С. 404-408.

УДК 376.37

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Кунашева М.Л.  
Башиева Ж.Д.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** в статье рассматриваются основные проблемы, возникающие при обучении и адаптации в среде сверстников детей школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Обосновывается необходимость длительного психолого-педагогического сопровождения аутичного ребенка в образовательной организации. Перечислены основные задачи деятельности специалистов сопровождения — психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, тьютора, социального педагога и координатора по инклюзии (методиста), создающих условия и сопровождающих процесс образования детей с аутистическими расстройствами.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, ОБЗ, РАС, аутизм, младшие школьники.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

*Kunashева M.L.  
Bashieva J.D.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Annotation:** the article discusses the main problems that arise during learning and adaptation among peers of school-age children with autism spectrum disorders. The necessity of long-term psychological and pedagogical support of an autistic child in an educational organization is substantiated. The main tasks of the support specialists — a psychologist, a speech therapist, a speech pathologist, a tutor, a social pedagogue and an inclusion coordinator (methodologist) who create conditions and accompany the process of education of children with autistic disorders are listed.

**Keywords:** psychological and pedagogical support, HIA, ASD, autism, junior schoolchildren.

В реалиях современного мира проблема ранней адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОБЗ), в том числе и с расстройством аутистического спектра (РАС), к образовательной среде привлекает все больше внимания специалистов психолого-педагогического сопровождения. Ведь в период дошкольного детства начинается

формирование ребенка как личности и от того, как пройдет этот процесс, будет зависеть дальнейшее развитие ребенка.

Проблема аутизма стоит очень остро во всем мире, потому что с каждым годом наблюдается увеличение числа детей с подобным диагнозом. По Кабардино-Балкарской республике статистика также показывает немалые цифры. Численность детей с расстройствами аутистического спектра, зарегистрированных в КБР, составляет 512. Из них 355 детей получают образование в детских садах, школах и интернатах, 94 образовательные организации осуществляют обучение и воспитание детей с РАС [12].

Еще несколько лет назад было трудно представить, что большинство детей с расстройствами аутистического спектра будут в действительности включены в процесс инклюзивного образования, а учителя обычных школ будут получать обучение по вопросам РАС. В настоящее время во многих школах дети с аутизмом обучаются вместе со своими сверстниками, но несмотря на успехи, они сталкиваются с социальными и образовательными трудностями, что подчеркивает важность долгосрочной и специализированной психолого-педагогической поддержки.

Практика обучения детей с РАС показывает, что необходимы разнообразные образовательные модели, а также комплексное психолого-педагогическое сопровождение. Инклюзивное образование, включающее постепенное индивидуальное включение детей с РАС в обычные классы, представляется наиболее перспективным. Однако, чтобы это было эффективно, необходимо применять специальные методы и подходы.

Важно отметить, что дети с РАС разнообразны и имеют разные особенности, что усложняет их социальную адаптацию и обучение. Они могут сталкиваться с трудностями в коммуникации, организации деятельности, иметь неравномерное развитие и потребовать специального образовательного подхода.

Именно поэтому вопросы адресного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС остаются актуальными, т.к. дети с РАС могут иметь разные виды аутизма, и их индивидуальные потребности должны быть учтены при разработке образовательных программ.

В целом, диапазон различий в потребностях детей с РАС широк, и образовательная система должна быть гибкой и адаптированной к их специфическим потребностям. Эти требования также отражены в Федеральных государственных образовательных стандартах для детей с особыми образовательными потребностями [2].

Поэтому, обсуждая детей с РАС, мы должны учитывать их особенности в аффективно-эмоциональной и когнитивной сферах, признавая их разнообразие и потребность в индивидуальном подходе.

### **Варианты аутистических расстройств**

Существует несколько видов аутистических расстройств. Детский аутизм сегодня рассматривается как отдельный тип нарушения психического развития. У всех детей с аутизмом есть проблемы в развитии навыков общения и социально-эмоционального развития. Общими чертами для них являются аффективные трудности и проблемы в установлении активных отношений с меняющейся средой, что приводит к склонности к сохранению стереотипов в поведении. Тем не менее, аутистическая популяция очень разнообразна, включая детей школьного возраста. Поэтому часто говорят о «расстройствах аутистического спектра» вместо одного обобщенного понятия «аутизм» [10].

Дети с аутистическими расстройствами могут проявлять различные характеристики, такие как автономность, страхи и стереотипии. Их речь может быть отсутствующей, ограничиваться повторением фраз или быть богатой и сложной для своего возраста. У многих из них наблюдается неравномерное развитие психических функций. Некоторые аутистические дети проявляют особые таланты, такие как музыкальность или выдающиеся навыки в математике [9].



Картина трудностей и способностей детей с аутизмом может сильно различаться в зависимости от того, насколько рано была оказана им помощь специалистов, включая медицинских специалистов. Поддержка, начатая в раннем детстве, может способствовать развитию коммуникативных навыков. Однако при переходе в школу детям приходится адаптироваться к новой и непредсказуемой среде, что требует перестройки их навыков.

Из-за разнообразия этой группы детей необходимо предоставлять разнообразное и индивидуальное образование, учитывая потребности каждого ребенка. Эти требования отражены в Федеральных государственных образовательных стандартах для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, при обсуждении детей с аутистическими расстройствами мы имеем в виду нарушения в аффективно-эмоциональной и познавательной сферах, что искажает их общее психическое развитие.

На сегодняшний день вообще принято выделять две основные группы искаженного развития:

1. искажение преимущественно аффективно-эмоциональной сферы-эта классификация основана на авторской модели аффективной организации поведения и сознания [4; 5; 6];

2. искажение преимущественно когнитивной сферы (атипичный или процессуальный аутизм).

Каждый из этих вариантов имеет свои особенности, но специалисты, сопровождающие эти детей, должны работать над развитием их аффективных, когнитивных и регулятивных навыков в соответствии с их потребностями.

#### **Деятельность специалистов, сопровождающих детей с РАС**

##### **Деятельность психолога**

Психолог играет ключевую роль в формировании понимания особых образовательных и социальных потребностей ребенка. Он предоставляет консультации и содействует другим специалистам, таким как учителя, тьюторы и логопеды.

Для ребенка с РАС, интегрированного в обычную школу, социально-эмоциональная адаптация является основным вызовом, и потому требует специализированной психологической поддержки. Задачи психолога в этой ситуации многочисленны:

1. Установление границ взаимодействия.
2. Помощь в организации учебного процесса в условиях отсутствия тьюторской помощи, особенно в рамках группового обучения.
3. Развитие коммуникативных навыков в стандартных ситуациях и их адаптация к различным контекстам.
4. Индивидуальная работа с ребенком для формирования его представлений о себе и окружающих, а также развития управленческих и контрольных навыков.
5. Сотрудничество с семьей ребенка и координация их взаимодействия с другими специалистами.

6. Взаимодействие со сверстниками, включая ребенка с РАС, требует разработки методов групповой работы и формирования навыков межличностного взаимодействия.

Психолог помогает ребенку установить границы коммуникации и создать простые отношения, соблюдая правила взаимодействия, которые уважают интересы других людей. С этой целью используются разнообразные игровые методы и техники, помогающие детям с РАС понять границы взаимодействия.

Установление подобных отношений с другими детьми и учителем является важным этапом, и лишь после его успешного завершения можно начать развивать навыки взаимодействия и коммуникации в более общей детской среде. Это предполагает использование групповых методов в классе [11].

У детей с РАС обычно бывают трудности в установлении отношений со сверстниками, и поэтому важно организовывать контакты с осторожностью, избегая конфликтов и негативных эмоциональных реакций.

Работа психолога с родителями также играет важную роль. Психолог учитывает трудности, с которыми сталкиваются семьи, и особенности аутистического расстройства ребенка. Он также обсуждает с родителями возможные варианты помощи, включая и медицинскую, как в школе, так и вне ее стен.

#### **Деятельность учителя-дефектолога**

Задачи учителя-дефектолога при работе с детьми с РАС включают в себя следующие аспекты:

1. Создание адаптированной среды. Учитель-дефектолог старается создать среду, которая соответствует особым потребностям ребенка с РАС. Зонирование пространства для разных видов деятельности, такие как зона обучения, игровая зона, зона отдыха и другие, помогают ребенку чувствовать себя более комфортно.

2. Организация и визуализация времени. Для детей с РАС важна ясная структура дня, которая предсказуема и понятна. Использование расписаний, инструкций, календарей и часов помогает им лучше ориентироваться во времени и событиях.

3. Структурирование деятельности. Учитель-дефектолог работает над формированием у ребенка навыков продуктивной деятельности и социальных навыков. Важно, чтобы ребенок освоил навыки, которые позволяют ему успешно взаимодействовать с окружающим миром и обучаться.

4. Преодоление неравномерности в развитии. Учитель-дефектолог использует специальные методики и программы, чтобы помочь ребенку с РАС развивать навыки, которые у него могут быть нарушены. Это может включать в себя использование наглядных материалов, дозирование информации и адаптированные учебные материалы.

5. Организация коммуникативного общения. Учитель-дефектолог помогает ребенку расширить словарный запас, развить понятийную сторону речи и учиться лучше понимать, и выполнять инструкции. Важно сделать коммуникацию более конкретной и интегрировать ее в повседневную жизнь ребенка.

6. Сопровождение образовательного процесса. Учитель-дефектолог разрабатывает индивидуальные учебные планы, мониторинг прогресса ребенка, помогает ему осваивать учебный материал, как индивидуально, так и в рамках малых групп. Также он заботится о включении ребенка в обычные классные занятия.

7. Социально-бытовая адаптация. Учитель-дефектолог помогает ребенку применять полученные навыки в реальных жизненных ситуациях, обучая его самостоятельности и социальным навыкам.

Работа учителя-дефектолога с ребенком с РАС продолжается до тех пор, пока это необходимо, и ее результаты индивидуальны для каждого ребенка. Главная цель состоит в том, чтобы помочь ребенку развивать его потенциал и становиться более самостоятельным в обучении и жизни.

#### **Деятельность учителя-логопеда**

Логопед, как специалист сопровождения для детей с РАС, выполняет разнообразные задачи:

1. Работа над просодической стороной речи. Логопед уделяет внимание мелодическим и ритмическим аспектам речи, которые могут быть улучшены. Это связано с улучшением понимания речи.

2. Развитие понимания устной и письменной речи. Логопед работает над улучшением способности ребенка с РАС понимать сложноорганизованную устную речь и читаемый материал. Это включает в себя обучение пониманию интонаций и знаков препинания.

3. Развитие коммуникативных навыков. Логопед помогает ребенку учиться взаимодействовать с окружающими, поддерживать диалог, отвечать на вопросы и инициировать общение. Это помогает ребенку лучше адаптироваться в социальной среде.

4. Работа с дисграфией. Логопед может помочь ребенку с РАС улучшить навыки письма и правильного использования правил написания слов и текстов.

5. Развитие фонетико-фонематического восприятия. В некоторых случаях, логопед может проводить работу по формированию навыков восприятия звуков и звуковых сочетаний.

6. Коррекция звукопроизношения (по необходимости). Если ребенок имеет проблемы с произношением звуков, логопед может помочь ему улучшить артикуляцию, при этом учитывая особенности и чувствительность ребенка.

Работа логопеда с детьми с РАС требует индивидуального подхода и адаптации методик и приемов к конкретным потребностям каждого ребенка. Также важно сотрудничество с другими специалистами, такими как психологи и учителя, чтобы обеспечить полноценное сопровождение и развитие детей с РАС.

**Деятельность тьютора.** Организация учебного процесса для детей с аутистическими расстройствами (РАС) действительно требует специальных тактик и подходов, учитывая их особенности в развитии произвольных форм деятельности, внимания, сосредоточенности, а также трудности в подражании и адаптации к социальным ситуациям. Для обеспечения эффективного обучения и содействия адаптации детей с РАС в учебной среде, могут быть применены следующие подходы и тактики:

1. Сопровождение тьютора. Наличие тьютора, который будет помогать ребенку с РАС в организации учебного поведения, может быть крайне полезным на начальных этапах. Тьютор может помочь ребенку разбираться с расписанием, подготовкой к урокам, организацией учебного пространства и даже структурированием действий во время перемен. Тьютор также может помочь в соблюдении правил и формировании стереотипов поведения.

2. Структурированный учебный процесс. Учебная среда должна быть максимально структурированной. Это включает в себя создание ясных правил, расписаний и маркеров, чтобы сделать учебный процесс предсказуемым и организованным для ребенка с РАС. Важно, чтобы правила и инструкции были наглядными и понятными.

3. Визуальные поддержки. Использование визуальных средств, таких как расписание, схемы, пиктограммы и наглядные инструкции, может значительно облегчить понимание и выполнение заданий для детей с РАС. Визуальные поддержки могут помочь им ориентироваться в учебной среде и следовать инструкциям.

4. Постепенное внедрение новых навыков. Когда дети с РАС сталкиваются с новыми заданиями или ситуациями, важно предоставить им поддержку и успех на начальных этапах. Это может помочь укрепить уверенность в себе и мотивацию для дальнейшего обучения.

5. Создание смысловой структуры. Важно объяснять детям с РАС смысл и цели различных действий и заданий. Понимание того, почему они выполняют определенные задачи, может помочь им лучше сориентироваться и справиться с ними.

6. Обучение социальным навыкам. Работа над социальными навыками и навыками взаимодействия с другими детьми и взрослыми также является важной частью обучения. Это может включать в себя обучение коммуникации, умению взаимодействовать с окружающими и соблюдению правил поведения.

7. Сотрудничество с психологами и специалистами. Работа с детьми с РАС часто требует совместного участия педагогов, психологов, логопедов и других специалистов. Совместная работа может помочь разработать индивидуальные подходы и планы для каждого ребенка.

8. Поддержка со стороны родителей. Важно также включать родителей в процесс обучения и содействия адаптации ребенка с РАС. Родители могут быть важными партнерами в работе над развитием детей и поддержании полученных навыков в повседневной жизни.

В случаях если образовательная организация не может предоставить ребенку тьютора, тогда уже учителя, психологи, и другие специалисты должны тесно сотрудничать и разрабатывать индивидуальные подходы для каждого ребенка с РАС, чтобы обеспечить им наилучшее образование и поддержку в учебной среде[3].

#### **Деятельность социального педагога**

Необходимо в полной мере понимать важность роли социального педагога и координатора по инклюзии в образовательной среде для успешной социальной и образовательной адаптации детей с аутистическими расстройствами. Эти специалисты выполняют ценную работу, ориентированную на создание инклюзивной среды и обеспечение индивидуальной поддержки каждому ребенку с РАС. Давайте подробнее рассмотрим роли и задачи социального педагога и координатора по инклюзии:

#### **Социальный педагог:**

1. Социально-педагогическая диагностика. Социальный педагог осуществляет диагностику и анализ социальных и психологических потребностей ребенка с РАС и его семьи. Это включает в себя выявление особых потребностей ребенка, его специфических трудностей и успешных стратегий.

2. Содействие в создании инклюзивной среды. Социальный педагог работает с учителями и другими специалистами, чтобы помочь им создать среду, которая учитывает потребности всех детей, включая детей с РАС. Он также может проводить обучающие мероприятия и семинары для педагогов и родителей.

3. Консультирование и поддержка родителей. Социальный педагог предоставляет поддержку родителям ребенка с РАС, помогая им в адаптации к школьному сообществу, обучая методам взаимодействия с учебным учреждением и решению социальных проблем.

4. Сотрудничество с внешними ресурсами. Социальный педагог устанавливает взаимодействие с организациями и учреждениями, которые могут предоставить дополнительную поддержку и услуги для детей с РАС и их семей. Это может включать в себя службы социальной защиты населения, ППМС-центры и общественные организации.

5. Работа с родительским сообществом. Социальный педагог может помогать учителям и родителям создать родительский клуб, где родители могут обмениваться опытом, получать информацию и поддерживать друг друга.

#### **Деятельность координатора по инклюзии**

Координатор по инклюзии (методист) – это специалист, играющий важную роль в организации процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду школы, в создании специальных условий для адаптации, обучения и социализации учащихся, регулирующий деятельность всего педагогического коллектива в данном направлении. В его основные задачи входит:

1. Организация инклюзивного образования. Координатор по инклюзии играет ключевую роль в организации инклюзивного образования и убеждается, что дети с РАС получают необходимые образовательные услуги и поддержку.

2. Содействие учителям. Координатор сотрудничает с учителями, предоставляя им информацию, методическую помощь и ресурсы для эффективного обучения детей с РАС. Он также помогает учителям адаптировать учебные программы и методику обучения.

3. Индивидуальное сопровождение. Координатор следит за успехами и трудностями каждого ребенка с РАС и обеспечивает индивидуальную поддержку, адаптированную под его потребности и специфику.

4. Создание партнерских отношений. Координатор сотрудничает с внешними организациями и ресурсами, чтобы обеспечить необходимую поддержку для детей с РАС.

5. Обучение и развитие. Координатор организует тренинги и семинары для педагогов и других специалистов, чтобы повысить их квалификацию и компетентность в области инклюзивного образования.

Абсолютно правильно подчеркивать важность согласованности и координации деятельности всех специалистов, работающих с детьми с аутистическими расстройствами (РАС), для успешной социальной и образовательной адаптации каждого ребенка. Осуществление согласованной работы и внимательное соблюдение индивидуальных потребностей каждого ученика с РАС играют решающую роль в обеспечении их полноценного обучения и развития.

Важно также отметить, что адаптация детей с РАС требует тесного сотрудничества с их родителями. Ваши упоминания о необходимости согласования направлений работы специалистов с родителями, а также о включении информации о специальных образовательных условиях в индивидуальный учебный план (ИУП) и Адаптированный образовательный стандарт (АООП) ребенка, являются важными шагами в создании партнерских отношений между образовательными учреждениями, специалистами и семьями.

Индивидуальный подход к каждому ребенку с РАС, учет его потребностей и специфических особенностей, а также создание поддерживающей и структурированной среды – это ключевые компоненты обеспечения их успешной адаптации и обучения. Совместные усилия специалистов, учителей, родителей и образовательной организации в целом помогают детям с РАС преодолевать трудности и развиваться наилучшим образом.

#### **Список использованной литературы**

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2000. Вып. 2.
2. Башина В.М., Симашкова Н.В. Особенности речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом эндогенного генеза // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 1990. № 8.С. 60—65.
3. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. М.: Центр «Школьная книга», 2010. Серия «Инклюзивное образование». Вып. 3.
4. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 1989.
5. Лебединский В.В. Классификация психического дизонтогенеза // Нарушения психического развития у детей. М.: МГУ, 1985.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». М.: Теревинф, 2005. 220 с.
7. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе. М.: Чистые пруды, 2006.
8. Никольская О.С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. Вып. 1.
9. Семаго Н.Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ. М.: Центр «Школьная книга», 2010. Серия «Инклюзивное образование». Вып. 2.
10. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. М.: Генезис, 2011.
11. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сб. упражнений для специалистов и родителей. Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997.

12. Министерства просвещения, науки и по делам молодежи Кабардино-Балкарской республики// <https://edu.kbr.ru/>

**УДК372.854**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ  
ПО КУРСУ «ОБЩАЯ ХИМИЯ»**

*Кяров А.А.  
Мукожева Р.А.  
Шогенова М.М.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** В статье рассмотрены методические особенности контроля знаний учащихся по курсу «Общая химия». Особое внимание уделено использованию тестовых заданий для оценки качества знаний учащихся средних школ республики. Предварительный контроль знаний и умений учащихся привел к необходимости введения развивающего обучения химия, обобщения накопленного фактического материала, проблемного обучения и дифференциации заданий по уровню подготовки и способности к обучению.

Нами были разработаны и апробированы варианты дифференцированных заданий возрастающей сложности по каждой из изученных тем.

Показано, что внедрение в учебный процесс развивающих методов обучения несомненно оказывает положительное влияние на процесс усвоения материала.

Сделаны определенные рекомендации в помощь учителям химии: необходимость соблюдения всех требований, предъявляемых к тестовым заданиям; введение в учебный процесс проблемного обучения; использование всех видов контроля знаний и умений учащихся, не акцентируя внимание на тестовый контроль.

**Ключевые слова:** контроль знаний учащихся, тестовый контроль, письменная контрольная работа, проблемное обучение.

**METHODICAL PECULIARITIES TO CONTROL STUDENTS KNOWLEDGE  
IN «GENERAL CHEMISTRY» COURSE**

*Kyarov A.A.  
Mukozheva R.A.  
Shogenova M.M.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract.** The article deals with the methodical peculiarities of students use of test tasks to assess the quality of knowledge of students of secondary schools of the republic. The preliminary control of knowledge and skills of students has led to the necessity of introduction of developmental teaching of chemistry, generalization of the accumulated factual material, problem teaching and differentiation of tasks by the level of preparation and ability to learn.

We have developed and tested variants of differentiated tasks of increasing complexity for each of the studied topics.

It is shown that the introduction of developmental teaching methods into the educational process undoubtedly has a positive impact on the process of learning the material.

Certain recommendations are made to help teachers of chemistry: the necessity of compliance with all the requirements for test tasks; introduction of problem-based learning into the educational process; use of all types of control of students' knowledge and skills without emphasizing test control.

**Key words:** control of students' knowledge, test control, written test work, problem-based learning.

Правильно организованный учет результатов всех видов учебной деятельности студентов является неременным условием обеспечения эффективности образовательного процесса.

В последние годы для определения качества знаний студентов преподаватели все чаще обращаются к тестовым заданиям (в нашей работе мы также делаем большой уклон в сторону тестового контроля), рационально сочетая их с другими традиционно используемыми средствами, методами и формами контроля результатов обучения.

И. Я. Лернер, создавая систему знаний и качеств, отмечает, что знание человека проявляется только в его деятельности [1, 2]. Большинство учителей этого не знают или забывают об этом, ставя оценки на тестах и экзаменах за перечисление фактов или сопоставление числового ответа на задачу с ранее выполненным.

Проблема заключается в оценке знаний в процессе их проверки, которая выполняет педагогическую, контрольную и воспитательную функции. Оценка знаний путем присвоения баллов часто бывает очень субъективной. Знания по-разному оцениваются разными учителями. При мониторинге знаний учителя, как правило, не соотносят качество знаний с целями обучения, у них не сформулированы требования к ответу, а учитель вообще не знаком с механизмом оценки знаний. Иногда преподаватели не имеют разработанных методик контроля системы знаний по материалу курса (или имеют небольшой набор вопросов и задач) [3].

И средние школы, и университеты должны изменить существующий принцип оценки знаний. Оценка должна в основном иметь стимулирующую, а не показательную ценность.

Основной целью учета результатов обучения является не только проверка материала, но и контроль навыков, которыми должны овладеть студенты. Особое внимание следует уделить качественным характеристикам знаний. Проверка знаний, умений и навыков служит средством контроля и должна показать каждому учащемуся, где и какие пробелы у него есть, что он хорошо усвоил и какие требования к нему предъявляются.

Преподаватель по результатам проверки своих знаний, умений и навыков может судить о том, какие разделы программы курса освоены хорошо, какие плохо, а какие отстают. Это позволит учителю судить о своих достижениях и недостатках и наметить пути их исправления в будущей работе [4].

Контроль знаний по дидактическим характеристикам подразделяется на *предварительный, текущий, периодический и итоговый* [5, 7].

*Целью предварительного контроля* является выяснение уровня знаний, умений и навыков, необходимых для восприятия нового материала. Предварительное тестирование проводится в первых классах учебного года или перед изучением новой темы, а также в начале урока. Его данные дают учителю представление об их знаниях и помогают своевременно организовать консультации и дополнительные задания.

*Целью текущего контроля* является индивидуальная проверка знаний, умений и навыков по химии, проводимая преподавателем в ходе повседневной работы. Данные текущего аудита позволяют систематически контролировать подготовку студентов.

*Периодический контроль* успеваемости студентов с учетом результатов текущего аудита осуществляется в течение определенного периода времени в конце полугодия или

после изучения темы или раздела программы. Периодическая проверка проводится в форме обобщающих занятий, письменных или практических итоговых контрольных работ.

*Итоговый контроль* проводится в конце каждого учебного года, а также в конце курса обучения.

Составленный нами банк тестовых заданий по курсу "Общая химия" был использован для компьютерного тестирования и проведения письменных контрольных работ среди учащихся 9-х классов МОУ СОШ с. Псыхурей.

Тестовые задания проводились как предварительный контроль с целью выявления начального уровня знаний, чтобы на них можно было опираться в дальнейшем обучении. Он проводился в начале педагогической практики (по тем разделам общей химии, которые студенты проходили по программе).

В дальнейшем мы проводили текущий мониторинг на протяжении всех уроков с целью контроля за ходом усвоения изучаемого материала.

Пройдя основные разделы общей химии, мы в очередной раз провели компьютерную форму тестирования знаний школьников.

Сравнение результатов компьютерного тестирования, проведенного как предварительного, так и тематического (периодического) контроля знаний школьников, показало несопоставимые результаты. Представлены данные компьютерного тестирования для двух видов контроля.

Соотношение количества рейтинговых баллов с пятибалльной системой (согласно [6]):

рейтинг "3" - 60-74% от максимально возможного количества рейтинговых баллов;

рейтинг "4" - 75-84%;

оценка "5" - 85-100%.

Учитывая слабую компьютерную подготовку учащихся в этой школе и по согласованию с учителем химии, мы приняли следующую шкалу для перевода полученных баллов в пятибалльную систему:

рейтинг "2" - 0-25;

рейтинг "3" - 26-50;

рейтинг "4" - 51-75;

оценка "5" - 76-100.

На предварительном этапе из 20 школьников пятеро практически не выполнили полученные задания, что составляет 25% от общего числа тестируемых, 12 школьников получили баллы от 26 до 50%, что составляет 60% от общего числа учащихся. И только трое учащихся выполнили задания на 51-70 баллов, что составило 15% (рис. 1).



Рис. 1 Кольцевая диаграмма для сравнения результатов тестирования



Полученные в ходе предварительного контроля данные позволили сделать определенные выводы о необходимости:

- введения развивающего обучения химии;
- обобщения накопленного фактического материала;
- проблемного обучения;
- дифференциации по уровню подготовки и способности к обучению и т.д.

В ходе педагогической практики нами были разработаны варианты дифференцированных заданий возрастающей сложности по каждой теме. При этом мы постарались избежать распространенной ошибки, которая заключается в том, что можно научить ученика выполнять легкие задания, тем самым замедляя его умственное развитие. В то же время высокая оценка хорошо выполненной, но легкой работы может исказить самооценку школьников. Предлагались дифференцированные домашние задания, содержащие вопросы, составленные с возрастающей сложностью.

На первый вопрос требовался только репродуктивный ответ, на второй-сравнение, на третий-анализ, раскрытие причинно-следственных связей, на четвертый - передача знаний и установление более широких связей.

Например, задача по теории электролитической диссоциации

1. Ионы, образующиеся при диссоциации следующих веществ:  
а) гидроксид натрия; б) ортофосфорная кислота; в) сульфат алюминия.
2. Ионы, образующиеся при растворении:  
а) основания; б) кислоты; в) соли (средние, кислотные и основные).
3. Как объяснить, что все щелочи имеют общие химические свойства.
4. С какими веществами он может вступать в реакцию:  
а) сульфат меди; б) хлорид цинка; в) оксид алюминия.

После завершения первого блока тем общей химии мы провели повторное тестирование и итоговую письменную работу.

Сравнение результатов тестирования (предварительного и текущего контроля) школьников показывает, что на данном этапе количество учащихся, получивших оценку "четыре" стало 9, что составило 45% от общего числа студентов, три школьника получили "пятерки", выполнив задания на уровне 80-90%, что составило 15% от общего числа учащихся, шестеро получили "тройки", но получили баллы от 38 до 50%, что составило 30%, два школьника набрали 20-24%, что составляет 10% от общего числа учащихся.

Таким образом, очевидно, что внедрение в учебный процесс развивающих методов обучения, в том числе и проблемных, несомненно оказывает положительное влияние на процесс усвоения материала.

К концу второй четверти мы провели письменную тестовую работу по общей химии в течение 45 минут. Содержание контрольной работы охватывало практически весь важнейший материал контролируемых тем. В такой большой контрольной работе задания были едиными для учащихся всех уровней развития. 10 вариантов заданий были разработаны, чтобы избежать заимствований друг у друга.

Анализ показал, что пять учеников показали "отличные" письменные результаты, то есть к трем, получившим самые высокие баллы ранее, добавились еще два ученика, что составило 25% от общего числа, девять школьников показали "хорошие" результаты (45%) и шесть учащихся написали на "3" (30%).

Исходя из вышеизложенного, можно дать ряд рекомендаций в помощь учителям химии:

- при составлении тестов необходимо учитывать все предъявляемые к ним требования (валидность, релевантность, непротиворечивость, дифференцирующая сила, однозначность и т.);
- в целях повышения активности учащихся ввести в учебный процесс проблемное обучение;

- использовать методы устного контроля, письменных работ, компьютерного тестирования и др. в качестве средств оценки эффективности обучения.

#### **Список использованной литературы**

1. Лернер И.Я. Качество знаний студентов и пути его повышения, М., 1978. – 125 с.
2. Чернобельская Г.М. Теория и методика обучения химии: уч. для студентов высших уч. заведений. – М.: «Дрофа», 2013. – 318 с.
3. Радецкий А.М. Задания для текущего и итогового контроля знаний учащихся по химии. 8-9 кл.: Пособие для учителя. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС. 2003. – 144 с.
4. Денисова О.И. Контроль знаний по химии: методическое пособие М.: ИН-ФРА-М. 2021. – 197 с.
5. Иванова Р.Г., Каверина А.А., Корощенко А.С. Контроль знаний учащихся по химии. 10-11 кл. М.: Дрофа. 2006. – 208 с.
6. Корощенко А.С., Купцова А.В. Тематический тренинг «Химия». М.: Изд. АСТ. 2022. – 386 с.
7. Аспицкая А.Ф., Титова И.М. Проверь свои знания по химии. М.: Просвещение / Вентана-Граф. 2006. – 144 с.

**УДК 372.854**

**ББК 74.262.4**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ И РЕШЕНИЯ РАСЧЕТНЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ХИМИИ**

*Кяров А.А.  
Мукожева Р.А.*

**Аннотация:** В статье рассматривается роль и место расчетных задач в курсе химии средней школы. Приведены психолого-педагогические аспекты применения и решения школьных задач по химии. Показано, что решение задач содействует конкретизации и упрочнению знаний, развивает навыки самостоятельной работы, служит закреплению в памяти учащихся химических законов, теорий и важнейших понятий. В школьном курсе обучения химии процесс решения задач – это познавательный процесс, это восхождение от абстрактного к конкретному. В методологическом аспекте – это подход от абстрактного мышления к практике, связи частного с общим.

Успешность применения одного из приемов обучения химии – решение расчетных задач в школе зависит от полноты соответствия их ряду дидактических требований и систематичности использования.

**Ключевые слова:** расчетные задачи по химии, психолого-педагогические основы, химические законы, дидактические требования к содержанию расчетных задач, межпредметные связи.

### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF APPLICATION AND SOLUTION OF COMPUTATIONAL PROBLEMS IN SCHOOL CHEMISTRY COURSE**

*Kyarov A.A.  
Mukozheva R.A.*

**Abstract:** The article deals with the role and place of calculation tasks in the high school chemistry course. Psychological and pedagogical aspects of application and solution of school tasks in chemistry are given. It is shown that the solution of tasks promotes concretization and consolidation of knowledge, develops skills of independent work, serves to consolidate in students' memory chemical laws, theories and the most important concepts. In the school course of chemistry education, the process of problem solving is a cognitive process, it is an ascent from the abstract to the concrete. In the methodological aspect, it is an approach from abstract thinking to practice, the connection between the private and the general.

Successful application of one of the methods of teaching chemistry - solving calculation problems at school depends on the completeness of their compliance with a number of didactic requirements and systematic use.

**Key words:** calculation problems in chemistry, psychological and pedagogical foundations, chemical laws, didactic requirements to the content of calculation problems, interdisciplinary links.

Обучение любому предмету в школе должно быть направлено на то, чтобы ученикам было интересно на уроках, чтобы они стремились пополнять свои знания. В системе школьного образования и воспитания определенная роль отводится химии. При этом решение расчетных задач должно занимать важное значение, так как это один из приемов обучения, посредством которого обеспечивается более глубокое и полное усвоение учебного материала по химии и вырабатывается умение самостоятельного применения приобретенных знаний [1].

Решение задач требует от учащихся умения логически рассуждать, планировать, делать краткие записи, производить расчеты и обосновывать их теоретическими предпосылками, дифференцировать определенные проблемы на отдельные вопросы, после ответов, на которые решаются исходные проблемы в целом. При этом не только закрепляются и развиваются знания и навыки учащихся, полученные ранее, но и формируются новые [2].

Решение задач как средство контроля и самоконтроля развивает навыки самостоятельной работы; помогает определить степень усвоения знаний и умений и их использование на практике; позволяет выявлять пробелы в знаниях и умениях и разрабатывать тактику их устранения. Решение задач, особенно качественных, предполагает активную мыслительную деятельность, направленную на осуществление переноса знаний, установление между ними связей и зависимостей, а также установление преемственных связей между знаниями и умениями [3].

При решении задач развивается кругозор, память, мышление учащихся, а также формируется мировоззрение в целом; происходит сознательное усвоение и лучшее понимание химических теорий, законов и явлений. В процессе решения задач воспитываются трудолюбие, целеустремленность, развивается чувство ответственности, упорство и настойчивость в достижении поставленной цели.

Химическая учебная задача – это модель проблемной ситуации, решение которой требует от учащихся мыслительных и практических действий на основе знания законов, теорий и методов химии, направленная на закрепление, расширение знаний и развитие химического мышления.

Решение задач – это средство контроля и самоконтроля, развивает навыки самостоятельной работы; прекрасный способ осуществления межпредметных и курсовых связей, а также связи химической науки с жизнью.

Психолого-педагогические исследования проблемы обучения решению задач показывают, что несформированность умений является следствием причин, которые просто не принимают во внимание. Зачастую задачи решают по тому образцу, который предложен преподавателем, и не пытаются сделать это нестандартными способами, по-своему. Решая

задачу, не осознают должным образом свою собственную деятельность, то есть не понимают сущности задач и хода их решения. Не всегда анализируют содержание задачи, проводят ее осмысление и обоснование. Не вырабатывают общие подходы к решению, не определяют последовательность действий. Часто неправильно используют химический язык, математические действия и обозначения физических величин. На первое место у учащихся ставится при решении задач получение ответа любым действием, а не объяснение хода решения. При решении химической задачи учащиеся не выделяют ее химическую часть и математические действия, не задают цель проверить правильность полученного результата не по ответу в задачнике, а решением обратной задачи или другим способом, и не вырабатывают понимания определенной системы задач, и они представляются им бесформенным скоплением различных типов, видов, не связанных друг с другом. Для тех же, кто преодолевает эти недостатки, решение задач не вызывает особых трудностей. Процесс решения становится увлекательным и приносит удовлетворение подобно тому, которое получают любители разгадывания кроссвордов. Умение решать задачи развивается в процессе обучения, и развивать это умение можно только одним путем – систематически решать задачи!

Проанализируем, что же такое химическая задача с психолого-педагогической точки зрения. Психологи по-разному трактуют понятие «задача», связывая его с другими родственными понятиями. По словам А.И. Леонтьева [6], «задача — это цель, данная в определенных условиях».

При характеристике процессов мышления задачу определяют, как ситуацию, в которой субъект для достижения сформированной цели должен выяснить неизвестное на основе использования его связи с известным.

Л. И. Фридман [7] считает, что задача — это «знаковая модель проблемной ситуации». По определению Я. И. Пономарева, «задача есть ... ситуация, которая определяет действие субъекта, удовлетворяющего потребность путем изменения ситуации».

По словам С. Г. Шаповаленко [5], «задача есть одно из действенных средств обучения предмету, активизирующее и направляющее мыслительную деятельность и учащихся». Решение задачи есть модель комплекса умственных действий. Мышление при этом выступает как проблема «складывания» операций в определенную систему знаний с ее последующим обобщением.

На основе анализа психологической и методической литературы химической задаче можно дать такое определение: «Химическая учебная задача – это модель проблемной ситуации, решение которой требует от учащихся мыслительных и практических действий на основе знания законов, теорий и методов химии, направленная на закрепление, расширение знаний и развитие химического мышления».

Решение задач не самоцель, а цель и средство обучения и воспитания учащихся. В связи с этим проблема решения задач является одной из основных для дидактики, педагогической психологии и частных методик.

Трудность решения задач зависит от объективного содержания и субъективного опыта. Задачи бывают репродуктивные и продуктивные. Механизм их решения различен. Репродуктивные – это типовые задачи, при решении которых возможно применение алгоритмов. Продуктивные творческие задачи, в них необходимо самостоятельно найти способы решения. Для этого недостаточно организационного опыта, необходим качественно иной опыт, заключающийся в умении логически мыслить, анализировать ситуацию, в способности к интуитивному решению проблемы как высшего проявления логического мышления [8].

Психологический анализ усвоения свидетельствует о том, что усвоение знаний происходит в процессе активной мыслительной работы и учащихся при решении ими задач через выделение существенных сторон проблемы путем анализа, абстрагирования и обобщения [9]. Решение задач предполагает целенаправленный, научно-обоснованный ход деятельности. Бессистемно отобранные задачи, не связанные с теориями и законами, не

обеспечивают должного развития мышления. Необходима продуманная система последовательно усложняющихся задач, отражающих явления в их взаимосвязи и развитии.

Правильно подобранные задачи в соответствии с уровнем развития учащихся не только реализуют их психологический потенциал, но и мобилизуют личность в целом, охватывая эмоциональную сферу, интересы и потребности. По наблюдению психологов, учителей, методистов сверхтрудные задачи, превышающие известный барьер сложности, не стимулируют, а наоборот, снижают уровень мышления и не приносят пользы. Чтобы задачи будили мысль и развивали мышление, они должны быть посильны, тогда мысль учащихся последовательно переходит от одного объекта к другому, это привлекает его внимание к задаче и стимулирует дальнейшее решение [10].

Итак, решение задач с психолого-педагогической точки зрения:

- учит мыслить, ориентироваться в проблемной ситуации;
- предполагает активную продуктивную деятельность с определенной глубиной, широтой и самостоятельностью решения, которая должна быть направлена на установления переноса знаний на новые объекты;
- проявляет взаимосвязь представлений и понятий;
- содействует конкретизации и упрочнению знаний;
- ведет к лучшему пониманию химических явлений в свете важнейших теорий;
- позволяет установить связь химии с другими предметами, особенно с физикой и математикой;
- является средством закрепления в памяти учащихся химических законов и важнейших понятий;
- служит одним из способов учета знаний и проверки навыков, полученных в процессе изучения предмета;
- воспитывает в процессе изучения умение использовать полученные знания для решения практических проблем, тем самым, связывая обучение с жизнью и деятельность человека.

Проведенные в период педагогической практики уроки в ряде школ Кабардино-Балкарии показали, что практически мало времени отводится на использование системы задач. В школах не достигается эффект целостного образовательного процесса посредством подбора множества задач по каждой теме, которое должно образовывать систему задач. Система задач должна удовлетворять ряду требований:

- полнота
- наличие ключевых задач
- связность
- возрастание трудности в каждом уровне
- целевая ориентация
- целевая достаточность
- психологическая комфортность.

Таким образом, система задач – основной ресурс учителя химии для реализации образовательного процесса. От качества этого ресурса более чем наполовину зависит качественное изучение химии в школе.

#### Список использованной литературы

1. Ерыгин Д.П., Шишкин Е.А. Методика решения расчетных задач по химии. – П.: «Просвещение», 1989.
2. Штремплер Г.И., Хохлова А.И. Методика решения расчетных задач по химии. – М.: «Просвещение», 1998.

3. Зуева М.В. Развитие учащихся при обучении химии. – М.: «Просвещение», 1978.
4. Цитович И.К., Протасов П.Н. Методика решения расчетных задач по химии. – М.: «Просвещение», 1983.
5. Чернобильская Г.М. Теория и методика обучения химии: уч. для студентов высших уч.заведений. – М.: «Дрофа», 2013. – 318 с.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1984.
7. Аккоф Р. Искусство решения проблемы. – М.: Мир, 1982.
8. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников.- М.: “Просвещение”, 1976.
9. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: МГУ, 1984.
10. Зайцев О.С. Пути формирования творческого мышления. Журнал Всесоюзного химического общества им. Д. И. Менделеева, 1983.
11. Краткий справочник физико-химических величин. Под ред. А.А. Равделя, А.М. Пономаревой. – Л.: “Химия”, 1983.
12. Стойкий Л.Р. Физические величины и их единицы. – М.: «Просвещение», 1984.
13. Абкин Г.Л. Методика решения расчетных задач по химии. – М.: «Просвещение», 1971.
14. Лабий Ю.М. Решение задач по химии с помощью уравнений и неравенств. – М.: «Просвещение», 1987.
15. Ерыгин Д.П., Орлова Л.Н. Задачи и примеры с межпредметным содержанием (химия, физика, биология). – М. МГПИ им. В.И. Ленина, 1981.

**УДК 377**  
**ББК 74**

### **АКТИВАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ**

*Кяров А.А.  
Мукожева Р.А.  
Дабагова А.А.  
Шогенова М.М.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активация познавательной деятельности обучающихся. Наибольший активизирующий эффект на занятиях дают ситуации, в которых учащиеся сами должны находить несколько вариантов решения познавательной задачи путем комплексного применения известных им способов решения. Рассмотрены примеры проблемных ситуаций-заданий и их роль в активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** активизация познавательной деятельности, активизирующий эффект, познавательная задача, проблемная ситуация.

## COGNITIVE ACTIVATION OF STUDENTS AT CHEMISTRY LESSONS

*A.A. Kyarov*

*R.A. Mukozheva*

*A.A. Dabagova*

*M.M. Shogenova*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract.** The article deals with the issues of activation of cognitive activity of students. The key problem in solving the problem of improving the efficiency and quality of the educational process is the activation of students' cognitive activity. The greatest activating effect in the classroom is given by situations in which students themselves have to find several variants of solving a cognitive problem by means of complex application of known solution methods. Examples of problem situations-tasks and their role in the activation of students' learning and cognitive activity are considered.

**Key words:** cognitive activity activation, activating effect, cognitive task, problem situation.

Вопросы активации познавательной деятельности учащихся являются наиболее актуальными проблемами современной педагогической науки и практики. Главная цель активизации – формирование активности учащихся, повышение качества учебно-воспитательного процесса [1].

Неотъемлемым компонентом химического образования является умение решать задачи различных типов. Процесс решения задач развивает умение трудиться, способствует формированию таких качеств характера, как настойчивость к достижению цели и определенная самостоятельность в обсуждении вопросов, целеполагание, логические способности, творческое мышление и др.

Таким образом, задача – это средство для формирования большого числа общеучебных умений наряду с углублением полученных теоретических знаний [2].

Далеко не каждый учащийся справляется с задачами по химии, предусмотренными школьной программой. Они испытывают затруднения при установлении взаимосвязей между аналогичными заданиями; не владеют различными способами мышления, не могут сопоставлять условия типовых задач, анализировать нестандартные задачи.

Основными принципами активации познавательной деятельности учащихся, на наш взгляд, являются следующие:

- принцип проблемности – путем последовательно усложняющихся задач и вопросов необходимо сформировать в мышлении учащегося проблемную ситуацию, для выхода из которой ему недостаточно имеющихся знаний, вследствие чего он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью учителя и более старших учеников. Самое главное, чтобы содержание проблемного материала было составлено с учетом интересов учащихся и направлено на решение неверных стереотипов, формирование прогрессивных убеждений, химического мышления;

- принцип обеспечения максимально возможной адекватности учебно-познавательной деятельности характеру практических задач – организация учебно-познавательной деятельности учащихся по своему содержанию максимально должна быть приближена к реальной действительности, чтобы в сочетании с принципом проблемного обучения обеспечить переход от теоретического осмысления новых знаний к их практическому осмыслению;

- принцип взаимообучения предусматривает учет индивидуальных особенностей и возможностей учащихся;

- принцип мотивации учащихся подразумевает наличие определенных стимулов, побуждающих у учащихся принять активную позицию в решении проблемы, познать что-либо новое, отстоять свою позицию.

Помимо принципов, существуют и определенные факторы, побуждающие учащихся к активности. Приведем основные факторы, стимулирующие учащихся к активности [3]:

- профессиональный интерес предусматривает наличие материала, содержащего характерные проблемы, с которыми учащиеся встречаются и решают в повседневной жизни. На наш взгляд, познавательная активность учащихся возрастает, и она связана с заинтересованностью в исчерпывающем решении данной проблемы;

- творческий характер учебно-познавательной деятельности - один из мощных факторов побуждения учащихся к познанию;

- состязательность выражается в том, что каждый ученик стремится показать себя с лучшей стороны, продемонстрировать глубину своих знаний. Этот фактор особенно проявляется на занятиях, проводимых в игровой форме;

- игровой характер проведения занятий побуждает обучающихся к определенному действию, вызывает больший интерес к занятиям.

Хорошо организованное игровое занятие мотивирует учащихся к активному действию [4].

Роль учителя в организации активной деятельности обучающихся сводится к управлению познавательной деятельностью, т.е. созданию на уроке проблемной ситуации, интеллектуальных затруднений, при которых учащиеся не располагают достаточными знаниями и способами деятельности для объяснения явлений. Например, при изучении темы «Скорость химических реакций» наберем в две пробирки с одинаковым количеством раствора разбавленной серной кислоты ( $H_2SO_4$ ) одинаковые по площади гранулы магния (Mg) и цинка (Zn). В пробирке с магнием интенсивность выделения водорода намного больше, т.е. скорость реакции с магнием выше, нежели с цинком.

Учитель формирует проблему: «Оба металла с одинаковой площадью соприкосновения при одной и той же температуре реагируют с соляной кислотой. Объясните, пожалуйста, почему при этом интенсивность выделения водорода, а, следовательно, и скорость реакции разная?». В процессе обсуждения высказываются предположения, верное из которых следующее: скорость химической реакции определяется активностью металлов. В данном случае более активный металл – Mg реагирует с большей скоростью, чем цинк.

По этой же теме можно предложить рассмотреть влияние катализатора на скорость химического процесса. Учащиеся знают, что катализаторы увеличивают скорость реакции, но, когда они это видят, проводя эксперимент, конечно, их активность намного возрастает. Пример: в пробирку с раствором 3% перекиси водорода ( $H_2O_2$ ), которую нагрели, внесем тлеющую лучину – она не загорится, т.к. скорость реакции разложения перекиси на воду ( $H_2O$ ) и кислород ( $O_2$ ) очень мала, и образовавшегося кислорода недостаточно для проведения качественной реакции на кислород (поддержание горения). Теперь внесем в пробирку немного черного порошка оксида марганца (IV) ( $MnO_2$ ) и увидим, что началось бурное выделение пузырьков газа (кислорода), а внесенная в пробирку тлеющая лучина ярко вспыхивает.

Учитель формирует проблему: «Какова роль оксида марганца (IV)? Изменилась ли его масса?». В процессе обсуждения, учащиеся высказывают свои предположения, верное из которых: « $MnO_2$  – катализатор данной реакции, он ускорил скорость реакции, но сам в ней не участвовал (это можно доказать, взвесив катализатор до и после проведения реакции – его масса не изменится)».

При изучении темы «Химическое равновесие и ее смещение» предлагаются тестовые задания, требующие знания влияния различных факторов на направление смещения химического равновесия.

Например, задание:



Установите соответствие между способом воздействия на равновесную систему  $\text{H}_2\text{O} (\text{ж}) + \text{Al}^{3+} (\text{p-p}) \leftrightarrow \text{AlOH}^{2+} (\text{p-p}) + \text{H}^+ (\text{p-p}) - Q$

и смещением химического равновесия в результате этого воздействия: к каждой позиции, обозначенной буквой, подберите соответствующую позицию, обозначенную цифрой.

Воздействие на систему	Направление смещения химического равновесия
А) добавление кислоты Б) понижение давления В) повышение температуры Г) добавление твердой щелочи	1) смещается в сторону прямой реакции 2) смещается в сторону обратной реакции 3) практически не смещается

Представленное познавательное задание требует знания по теме «Гидролиз солей», «Принципы смещения химического равновесия (принцип Ле-Шателье)», «Диссоциация кислот и оснований». В процессе обсуждения, учащиеся дают аргументированный ответ по пунктам Б) и В).

Б) давление не влияет на смещение химического равновесия в данной реакции, так как нет газообразных веществ (ответ 3)

В) при повышении температуры равновесие смещается в сторону эндотермической реакции (-Q), следовательно, в сторону прямой реакции (ответ 1).

Учащиеся затрудняются дать ответ на пункты А) и Г). Они не видят в приведенной схеме кислоту и щелочь. Создавшаяся проблемная ситуация разрешается учителем, который напоминает процессы диссоциации кислот и оснований. После этого учащиеся дают ответ на А): при добавлении кислоты в раствор происходит ее диссоциация  $\text{HAc} \rightarrow \text{H}^+ + \text{Ac}^-$ . Любая кислота состоит из катионов водорода ( $\text{H}^+$ ) и анионов кислотного остатка ( $\text{Ac}^-$ ).

Катионы водорода добавляются к катионам водорода, которые находятся в продукте реакции, т.е. увеличивается их концентрация, значит равновесие смещается в сторону обратной реакции (ответ 2)

Наибольшие затруднения вызвали обсуждение пункта Г), т.к. щелочи в приведенной схеме нет. Обсуждение вопроса заставило учащихся активизироваться и вспомнить диссоциацию щелочей:  $\text{NaOH} \rightarrow \text{Na}^+ + \text{OH}^-$ . Даже после этого, не все обучающиеся смогли правильно выдать ответ. После пояснений учителя, они смогли дать аргументированный ответ: при добавлении твердой щелочи в раствор происходит диссоциация, т.к. щелочи растворимы в воде, т.е. щелочь – поставщик гидроксид-ионов. Гидроксид-анионы будут взаимодействовать с катионами водорода с образованием воды, что приведет к уменьшению числа  $[\text{H}^+]$ , т.к. образуется новый продукт, а это уменьшение концентрации продукта реакции – смещение равновесия в сторону прямой реакции (ответ 1).

Таким образом, применение познавательных задач и проблемных ситуаций помогает учителю формировать у учащихся самостоятельное, активное, творческое мышление. Развитие же таких способностей может осуществляться только в творческой самостоятельной деятельности учеников, специально организуемой учителем в процессе обучения. Поэтому, педагог должен знать о тех условиях, в которые следует ставить обучающихся, чтобы активизировать познавательную деятельность школьников через формирование новых убеждений и пополнение профессионального багажа [5].

В заключение отметим, что познавательная активность выражается в мотивированном желании учиться, постоянно узнавать что-то новое. Познавательная активность – качество не врожденное и не постоянное; для ее развития требуются усилия, а иногда и контроль со стороны учителя, целенаправленная педагогическая деятельность по повышению уровня учебной активности.

### Список использованной литературы

1. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.
2. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: АCADEMIA, 2001. –150 с.
3. Алексеев М.Ю., Золотова С.И. Применение новых технологий в образовании. – Троицк, 2005. – 62 с.
4. Кругликов В.Н., Платонов Е.В., Шаранов Ю.А. Методы активизации познавательной деятельности. С.-Пб.: Знание, 2006. – 190 с.
5. Смолкин А.М. Активные методы обучения. – М.: Просвещение, 1991. – 150 с.

УДК 81'36:371

### МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ВИДА РУССКОГО ГЛАГОЛА КАБАРДИНСКИХ УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ШКОЛЬНОГО КУРСА

*Лиева Л.И.*

*КБГУ им. Х.М. Бербекова*

Рассмотрено описание системы обучения кабардинских учащихся русскому языку на материале грамматической категории вида глагола.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку; национальная школа; неродной язык.

### THE METHODOICAL SYSTEM OF TEACHING GRAMMAR CATEGORIES OF THE TYPE OF THE RUSSIAN VERB OF KABARDIAN TEACHERS AT DIFFERENT STAGES OF THE SCHOOL COURSE

*Lieva L.I.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

The description of the system of teaching Kabardian students the Russian language is considered on the basis of the grammatical category of the verb type.

**Keywords:** methods of teaching the Russian language; national school; non-native language.

Трудности в усвоении видов русского глагола, а также малочисленность работ по обучению кабардинских учащихся 4–6 классов грамматической категории вида русского глагола обуславливают актуальность нашего исследования.

Цель нашего исследования – разработка наиболее рациональных и продуктивных способов и приемов обучения категории вида русского глагола учащихся (начальной и средней кабардинской школы) практическом курсе русского языка. Сложность изучения русского глагола в кабардинской школе заключается в том, что кабардинские учащиеся с трудом усваивают глагольные категории, отсутствующие в родном языке. Разрешению этой проблемы способствует целостная методическая система уроков и упражнений в 4–6 классах с применением информационно-коммуникативных технологии (ИКТ). В настоящее время в кабардинской школе учитель продолжает давать определенную сумму

грамматических знаний, не вооружая учащихся умениями употреблять изучаемые грамматические категории глагола в речи с

учетом их функционирования в тексте. Это препятствует сознательно-практическому овладению неродным языком. Нельзя считать вполне удовлетворительной и систему упражнений по глаголу, представленную в учебниках по русскому языку для кабардинских школ, одной из отрицательных сторон которой является слабое отражение связи грамматики с синтаксисом текста.

Для улучшения качества русской устной, а затем и письменной речи учащихся национальной (кабардинской) школы, необходима интенсивная практика по употреблению языковых единиц, а учебный процесс должен быть пронизан коммуникативной или условно-коммуникативной речевой деятельностью. В связи с этим надо больше внимания уделять отбору языкового материала. Из сказанного следует, что на уроках необходимо предусмотреть практическое усвоение лингвистического материала, позволяющего строить различные высказывания. К таким единицам, по нашему мнению, можно отнести слова и словосочетания, структурные схемы предложения, которые являются основными единицами синтаксического уровня и служат для формулирования мысли в процессе речи. На основе таких лексических единиц может создаваться монологический текст как конечный продукт речевой деятельности. При изучении видов русского глагола, как и при изучении любых тем, необходимо придерживаться принципа от простого к сложному.

Мы предлагаем начинать обучение с элементарных правил: различения несовершенного и совершенного видов как семантически, так и формально,

Образование видовых пар и форм настоящего, будущего и прошедшего времени. Наше исследование показывает, что недостаточное внимание на начальном этапе обучения категории вида учащимися вызывает в дальнейшем большие трудности при изучении русского языка. Нами была разработана система использования информационно-коммуникационных технологий. В 4-м классе изучение вида носит чисто практический характер, без усвоения определений, что такое вид, видовая пара и т. д. Преподаватель должен стремиться дать обе видовые формы глаголов, с которыми ученикам приходится иметь дело в повседневной речевой практике. Работа над видовыми парами хорошо связывается с изучением вопросов. Что делаю? Что делал? Что сделал? (читал стихотворение – прочитал стихотворение; стихотворение – выучил стихотворение; строил дом – построил дом; рабочие строят дом – рабочие построили и т. п.). Так как здесь изучаются формы всех трех времен (настоящее, прошедшее, будущее сложное; изъятие простого ничем не мотивировано), можно строить противопоставления типа: Я пишу письмо – Я буду писать письмо; я писал письмо – я написал письмо – я напишу письмо и т. п. Чтобы такая работа была эффективной, необходимо вести ее систематически. На первом этапе учащиеся знакомятся с общим грамматическим значением глаголов совершенного и несовершенного вида и с отдельными способами его выражения. И то и другое усваивается на более простом, понятном материале: корреляциях с суффиксами -а(-я)-и-(решать – решить). Это «дает возможность организовать работу семантических и структурных особенностей видовых корреляций на глаголах, имеющих полную семантическую соотнесенность» [1].

Знакомство с морфологическим механизмом должно начинаться класса. В связи с изучением фонетического строя русского языка можно остановиться на чередовании звуков при образовании видовых пар глаголов. Сравните: спросить – спрашивать, собирать – собирать и т. п. На видовые отличия можно указать при обучении состава слова – приставок, суффиксов: писать – написать, рисовать – нарисовать, чертить – начертить, делать – сделать и др. Новые слова нужно давать в словесном окружении (в словосочетаниях и предложениях). На втором этапе рассматриваются закономерности видового словообразования. Работа по овладению грамматической формой будет занимать большее место, чем работа по углублению знаний о видовых значениях. Видовое противопоставление пронизывает всю систему глагола, все грамматические категории и формы глагола. Сравните: ставлю –

поставлю, ставишь – поставишь, ставит – поставит, ставим – поставим, ставите – поставите, ставят – поставят; буду ставить – поставлю, будешь ставить – поставишь, будет ставить – поставит; ставил (-а, -о) – поставил (-а, -о), ставили – поставили; ставил (-а, -о, -и) бы – поставил (-а, -о, -и) бы; ставь – поставь; ставящий (ставящего и т. п.) – поставивший (поставившего и т. д.); ставивший – поставивший; ставя – поставив и т. п. Члены видовых пар взаимно дополняют друг друга и только вместе образуют полную парадигму глагольного слова. Так, например, глаголы совершенного вида сделать, рассказать только вместе с глаголами делать, рассказывать способны образовать полную парадигму времен: сделал (делал)– делаю – сделаю (буду делать); рассказал (рассказывал) – рассказываю – расскажу (буду рассказывать). Все это выдвигает вполне определенные методические требования к преподаванию видов: русское глагольное слово необходимо давать кабардинским учащимся в видовой паре. Только в этом случае русская глагольная лексема поступит распоряжение в полном объеме своей семантики и во всей системе своих грамматических форм, только в этом случае русское глагольное слово войдет в активный запас кабардинских учащихся. При работе над употреблением видов глагола большую роль играет выяснение возможностей замены одного вида другим в данном контексте. В тех случаях, когда возможна замена одного вида другим, но при этом изменяется смысл высказывания, обычно ярко раскрываются значения видов и их противопоставленность. Сравните: Он опаздывал на поезд – Он опоздал на поезд; Я прочитал книгу за час – Я прочитывал книгу за час (контекст не препятствует замене вида, но значения выражаются разные).

Ряд случаев употребления видов глагола обусловлен наличием в контексте определенных слов, с которыми связано закрепленное в речевой практике обязательное употребление одного из видов. Чаще всего такие случаи употребления видов, связанные с узким контекстом, возникают на основе широкого контекста и соответствуют семантике вида. Однако при изучении видов глагола выделение слов, требующих определенного вида, значительно облегчает дело. Например, наречия упорно и настойчиво сочетаются только несовершенным видом, только несовершенный вид употребляется прошедшем времени и с обстоятельствами долго, всегда и т. п. В предложениях с союзом как только употребляется совершенный вид (при неповторяющихся действиях), а в предложениях с союзом по мере того, как – несовершенный, при союзе пока – несовершенный, а при союзе пока не – совершенный и т. д. [2, с. 7].

Так называемые «обязательные случаи» употребления видов не требуют от учащихся осмысления, поэтому в ряде случаев с них можно начинать знакомство с употреблением видов глагола в речи [3].

Работа над употреблением видов состоит в выделении основных значений видов как свойственных всем глагольным формам, так и свойственных именно данной глагольной форме, в уяснении общего смысла контекста, в котором проявляется видовое значение, и в выделении частных случаев контекста, обуславливающих употребление одного вида. На третьем этапе у учащихся вырабатываются умения правильно употреблять виды глагола в устной и письменной речи. Более детальное изучение видовых значений на третьем этапе стало возможным благодаря тому, что грамматическая форма была отработана на предыдущем этапе и распознавание видов глагола не требует от учащихся особых усилий. При выполнении упражнений с целью распознавания вида ученик совершает последовательные операции по видовому словообразованию. Действия производятся многократно, в строго постоянном порядке. Психологически это способствует быстрому запоминанию закономерностей видового словообразования и морфемных примет глаголов совершенного и несовершенного вида. Действие по распознаванию вида может быть доведено до автоматизма только в процессе выполнения специальных упражнений. Запомнить закономерности видового словообразования и морфемные показатели видов глагола поможет видовая «лестница».

Упражнение 1 Объяснить, как образованы глаголы совершенного и несовершенного вида. Играть, проиграть, проигрывать; петь, запеть, запевать; делать, переделать. Глагол лечить не имеет приставки. Это – глагол несовершенного вида. Он стоит на первой ступеньке. От глагола лечить с помощью приставки образовался глагол совершенного вида залечить. Он занимает вторую ступеньку. На третьей ступеньке стоит глагол залечивать. Он образован от приставочного глагола совершенного вида с помощью суффикса -ва. Суффикс -ва указывает на несовершенный вид глагола. Подражая образцу, ученики должны объяснить закономерности видового образования еще нескольких глаголов. Использование этого приема дисциплинирует мысль учащихся и учит их последовательно рассуждать; повышает самостоятельность учащихся-кабардинцев в выполнении работы и активизирует их речь, экономит время.

Упражнение 2. Объяснить, как образованы глаголы совершенного и несовершенного вида. Расставить их по ступенькам. Рассмотреть, смотреть, рассматривать; выиграть, выигрывать, играть; перечитать, читать, перечитывать. Это упражнение сложнее предыдущего: «тройки» глаголов даны не в последовательности видового образования, а вперемешку внутри каждой. Нужно установить, в какой последовательности видов образованы глаголы друг от друга и, логически рассуждая, расставить их по ступенькам. Далее мы провели систематическую словообразовательную работу в 5–6-х классах кабардинской школы по методике М.Ш. Шекихачевой (использование словообразовательного типа – СТ). Глаголы, обозначающие действие и его результат; состояние и приход в такое состояние. Глаголы совершенного образованные от глаголов несовершенного вида: –от глагола несовершенного вида; – при помощи приставки вз- или (вс-), вы-, по-, про-, раз-(рас-),с-(со-), о-(об-), от-(то-); –образуем глагол совершенного вида; –со значениями: а) «совершить» (довести до результата действие) или б) «прийти в состояние, названное производящим

глаголом». Модель СТ № 1 растить -вз + растить = взрастить- «совершить, довести до результата действие по глаголу «растить». Учащимся даются производящие глаголы несовершенного вида обогащения лексики по СТ № 1 [4]. Данная работа расширила и углубила знания учащихся об аффиксах русских глаголов, их значениях, увеличила активный словарный запас учащихся. Из сказанного следует, что надо больше внимания уделять отбору языкового материала на уроках русского языка, необходимо предусмотреть практическое усвоение лингвистического материала, позволяющего строить различные высказывания. К таким единицам, по нашему мнению, можно отнести слова словосочетания, структурные схемы предложения, которые являются основными единицами синтаксического уровня и служат для формулирования мысли в процессе речи. На основе таких лексических единиц может создаваться монологический текст как конечный продукт речевой деятельности.

#### **Список использованной литературы**

- 1 Шакирова Л.З. Научные основы обучения категории вида и времени русского глагола в тюркоязычной (татарской и башкирской) школе: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1973
2. Соколовская К.А. 300 глаголов совершенного и несовершенного вида в речевых ситуациях. М., 2002
3. Рассудова О.П. Виды в системе русского глагола и методика работы над видами глагола. М., 1967 С. 152-155.
4. Шекихачева М.Ш. Русское слово. Нальчик, 2000

УДК 373

## **АНАЛИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Лифинцева О. Н.  
Байсиева Л.К.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** В статье проводится анализ педагогического опыта и обосновывается необходимость формирования у младших школьников готовности к социальному взаимодействию как одной из актуальных проблем в современной педагогической науке и обществе в условиях инклюзивного образования. Отмечается, что готовность к социальному взаимодействию – необходимый фактор для нормального развития личности в системе инклюзивного образования. Проанализировав современный педагогический опыт, определили, что повышение уровня сформированности у младших школьников готовности к социальному взаимодействию с обучающимися с ОВЗ возможно при реализации определенных педагогических условий.

**Ключевые слова:** взаимодействие; социальное взаимодействие; младшие школьники; инклюзивное образование.

## **АНАЛИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Лифинцева О. Н.  
Байсиева Л.К.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Annotation.** The article analyzes the pedagogical experience and substantiates the need for the formation of younger schoolchildren's readiness for social interaction as one of the urgent problems in modern pedagogical science and society in the context of inclusive education. It is noted that readiness for social interaction is a necessary factor for the normal development of the individual in the system of inclusive education. After analyzing the modern pedagogical experience, it was determined that an increase in the level of formation of younger schoolchildren's readiness for social interaction with students with disabilities is possible with the implementation of certain pedagogical conditions.

**Keywords:** interaction; social interaction; junior schoolchildren; inclusive education.

Формирование у младших школьников готовности к социальному взаимодействию является для современной педагогической науки и для общества в целом актуальной проблемой. Это объясняется тем, что младший школьник, переступив порог школы, становится общественным субъектом. Ребенок начинает новую социальную жизнь [1, 2]. Он попадает в незнакомую ему обстановку, где помимо бесспорного авторитета в лице учителя появляются сверстники.

Не каждый ребенок способен открыться новому обществу и быть принятым в это общество. На это есть множество причин, одной из которых является социальная изоляция,

возникшая на фоне проблем со здоровьем. Именно поэтому главной идеей инклюзивного образования является масштабное изменение понимания прав человека, его достоинства и индивидуальности. Стоит отметить, что реализация инклюзии будет эффективна только на основе таких принципов как демократизация и гуманизм, а также при отсутствии дискриминации по любому признаку.

Необходимо понять, что важной задачей педагогической науки является не только приобщение ребенка с ограниченными возможностями здоровья к жизни в социуме, но и формирование самого общества, готового открыто взаимодействовать с такими детьми, осознавая ценность человеческого многообразия.

Именно готовность к социальному взаимодействию – необходимый фактор для нормального развития личности особенно в системе инклюзивного образования.

Проблема формирования у младших школьников готовности к социальному взаимодействию – далеко не новая научная проблема, однако, с точки зрения инклюзивного образования, процесс развития которого находится на начальных этапах формирования, это явление недавнее. О необходимости включения детей с ОВЗ в общее образование говорил в своих трудах еще Л.С. Выготский.

Можем, таким образом, отметить, что на современном этапе проблема готовности социального взаимодействия в образовательной системе рассматривалась достаточно активно, но за пределами инклюзии.

Актуальность нашего исследования заключается в том, что есть объективная необходимость сформировать у младших школьников готовность к социальному взаимодействию в рамках системы инклюзивного образования.

Наша задача рассмотреть данную проблему с точки зрения школьника с ОВЗ, вливающегося в новое общество и с точки зрения общества, принимающего его. Необходимо искоренить проблемы социального характера у особенных детей, изучить уровень взаимоотношений между младшими школьниками, увидеть трудности и барьеры, возникающие в работе учителя, выяснить, какая помощь необходима участникам образовательного процесса в условиях инклюзии, наметить план работы и проведение разъяснительных бесед не только с педагогическим коллективом, но и с родителями младших школьников. Достижение поставленной цели требует колоссальной работы, это связано, главным образом, с тем, что наше общество до сих пор не готово к интегрированному обучению.

Многие исследователи, в том числе Н.Н. Малофеев, делали вывод о нецелесообразности его внедрения на государственном уровне в нашей стране, причинами тому выступают: невозможность прямого копирования западной модели интеграции (различия в типах общественного устройства); сложности в подготовке законодательной базы; сложности финансирования; и самое важное это неготовность общества – педагогов, родителей, детей [5, 38].

К.С. Шалагинова в своем исследовании по подготовке здоровых школьников к принятию детей с ОВЗ, проводимом на базе образовательных учреждений г. Тулы, в качестве главной формы работы выбрала тренинг, так как он, во-первых, представляет возможность работать с большой группой учеников, а, во-вторых, в процессе тренинга, учащиеся получают коммуникативные навыки, необходимые при взаимодействии друг с другом [4, 35].

Задачей тренинга являлось развитие толерантного отношения к детям с ОВЗ, формирование умения проявлять эмпатию, понимать и принимать интересы других людей, подавление беспочвенной агрессии, разрушение психологического барьера, а также ознакомление здоровых детей с принципами инклюзивного обучения. Стоит отметить, что тренинг К.С. Шалагиновой состоял из двух основных разделов: целью первого раздела являлось освещение понятия «инклюзивное образование», его задач, принципов, трудностей, а также знакомство детей с жизнью людей с ограниченными возможностями здоровья. Второй раздел был посвящен психологической стороне проблемы, а именно разрушению стереотипов о детях с ОВЗ, развитие толерантности, эмпатии и т. д.

Занятия проводились два раза в неделю на протяжении двух месяцев. Тренинг включал в себя различные игры на знакомство, доверие, проявление различных эмоций, взаимодействие друг с другом, а также упражнения на формирование навыков принятия других людей, умения ставить себя на место другого, развитие коммуникативных навыков. В ходе сравнительного анализа констатирующего и контрольного этапов эксперимента автор исследования выявила положительную динамику, которая заключалась в повышении уровня интереса здоровых детей к детям с ограниченными возможностями здоровья, в проявлении уважения, сочувствия, понимания. Важно заметить, что школьники перестали демонстрировать негативные эмоции по отношению к другим детям, непохожим на них, уровень толерантности учащихся в ходе эксперимента вырос в 1,5 раза. Нельзя не отметить и то, что уровень агрессии, а именно проявление негативизма, раздражительности в отношении других детей, снизился в два раза, а желание проявить физическую агрессию было искоренено полностью [4, 39].

Таким образом, можно сделать вывод, что тренинг, организованный К.С. Шалагиной, носит эффективный характер и его внедрение в образовательную среду необходимо в условиях инклюзивного обучения.

Кандидаты психологических наук Е.С. Глухова и С.А. Литвина проводили исследование, целью которого было выявление психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования [2, 28].

Основным методом исследования выступал письменный опрос, в котором приняли участие три общеобразовательных учреждения города Томска, в одном из которых есть практика инклюзивного образования. Среди респондентов были педагоги, родители и учащиеся. Абсолютно все педагоги, работающие в школе с инклюзией, считают, что детям с ОВЗ необходимо посещать школу. Только половина опрошенных учителей из обычных школ поддерживает данную точку зрения. Другая половина респондентов уверена, что детям с ОВЗ будет трудно учиться в общеобразовательной школе в силу таких обстоятельств, как неподходящие условия, физические ограничения, неадаптированные программы и расписание, негативный психологический климат, жестокость других детей. Стоит отметить, что больше всего переживания у педагогов вызывает личностные особенности таких детей, их медлительность, вспыльчивость, утомляемость и т. д.

Особые опасения педагогов связаны с отношением сверстников, с отсутствием толерантности, как со стороны детей, так и со стороны родителей. Однако в ходе опроса родителей, чьи дети обучаются совместно с детьми с ограниченными возможностями, выяснилось, что все опрошенные позитивно относятся к инклюзивному образованию и убеждены, что дети должны учиться вместе, в то время как 15 % родителей, не знакомых с инклюзией, выступают против такого рода обучения. Львиная доля родителей здоровых детей видят плюсы в совместном обучении: дети становятся добрее, учатся сострадать и милосердию, проявляют толерантность [2, 31].

На основании проведенного исследования Е.С. Глухова и С.А. Литвина замечают, что результаты опроса детей связаны с результатами опроса взрослых. Этот факт говорит о том, что дети копируют поведение взрослых, не имея собственного опыта коммуникативного взаимодействия [2, 38].

Таким образом, проблема психологической готовности к взаимодействию обычных детей и детей с ОВЗ существует и напрямую зависит от поведения родителей и педагогов.

О.А. Бажукова – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Дагестанского государственного педагогического университета описывает опыт формирования нравственных установок у младших школьников в инклюзивной образовательной среде. Автор исследования берет за основу социально-психологический тренинг, целью которого является, во-первых, решение существующих проблем, связанных с отношением обычных детей к детям с ОВЗ, во-вторых, профилактическое воздействие, представленное в возможности решать проблемы



самостоятельно. По мнению О.А. Бажуковой экспериментальная работа была успешна, так как школьники стали проявлять интерес к эмоциональному состоянию друг друга, научились сопереживать, стали более терпимыми, отзывчивыми. Учащиеся с ОВЗ стали чувствовать себя комфортнее благодаря тому, что другие дети тянулись к ним, хотели поддержать, оказать помощь в какой-либо ситуации [1, 3].

Все это дает повод утверждать, что создание наилучших взаимоотношений между обычными детьми и детьми с ОВЗ возможно только при личностно-ориентированном подходе.

Мы, в свою очередь, проанализировав современный педагогический опыт, определили, что повышение уровня сформированности у младших школьников готовности к социальному взаимодействию с обучающимися с ОВЗ возможно при реализации следующих педагогических условий:

овладение школьниками знаниями об особенностях жизнедеятельности детей с ОВЗ; участие в совместных мероприятиях (учебных, спортивных, досуговых и пр.) с детьми с ОВЗ;

включение учащихся в совместную с детьми с ОВЗ рефлексивно-оценочную деятельность, направленную на осознание индивидуальных особенностей людей.

В заключении можно отметить, что формирование у младших школьников навыков социального взаимодействия в условиях инклюзивного образования это трудоемкий процесс, требующий системности, стабильного и совместного участия детей, педагогов и родителей.

#### **Список использованной литературы**

1. Бажукова О.А. Формирование нравственных установок у школьников в инклюзивной образовательной среде / О.А. Бажукова, Д.П. Азизова // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/>.

2. Глухова Е.С. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования / Е.С. Глухова, С.А. Литвина // Психология обучения. – 2013. – №1. – С. 28–39.

3. Кондрашова Е.Н. Формирование социального взаимодействия обучающихся / Е.Н. Кондрашова, В.В. Алонцев, А.А. Майорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61–3. – С. 117–120.

4. Шалагинова К.С. Подготовка здоровых школьников к принятию детей с ОВЗ как одно из условий предупреждения школьного насилия / К.С. Шалагинова // Мир педагогики и психологии. – 2016. – №2(2). – С. 35–44.

5. Шеманов А.Ю. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса / А.Ю. Шеманов, Е.В. Самсонова // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 6. – С. 38–46.

**УДК [373.3.015:173]:37.014.2**

### **ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДИТЕЛЯМ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*Лобанова А.Н.  
ЛГПУ*

**Аннотация.** В данной статье представлены традиционные средства народной педагогики в воспитании у младших школьников уважительного

отношения к родителям. Рассматриваются эффективные формы народной педагогики – игровая культура, сказки, обычаи, семейные обряды, ритуалы в воспитании у младших школьников уважения к своим родителям

**Ключевые слова:** народная педагогика, младшие школьники, уважительное отношение, родители, семья.

## **EDUCATION OF RESPECTFUL ATTITUDE TO PARENTS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF FOLK PEDAGOGY**

*Alina N.L.  
SPU*

**Annotation.** This article presents traditional means of folk pedagogy in the education of junior schoolchildren respectful attitude to parents. The effective forms of folk pedagogy - game culture, fairy tales, customs, family rites, rituals in education of junior schoolchildren respect for their parents are considered.

**Key words:** folk pedagogy, junior schoolchildren, respectful attitude, parents, family.

Переживаемое государством время политических и социально-экономических преобразований вскрыло ряд проблем, связанных с духовной жизнью общества: преобладание эмоциональности над разумом, недостаток милосердия и взаимопонимания, отрешенность людей друг от друга, демонстрация безразличия и жестокости. Источники происхождения противоречивых веяний следует искать не только в макросоциальных явлениях, а и в недостатках нравственного воспитания, в области взглядов между детьми и взрослыми.

В условиях понижения престижа семьи и семейных ценностей, преобладания материальных ценностей над духовными, падения воздействия родителей на личностное становление ребенка, актуальной является проблема формирования уважительного отношения к родителям как основы нравственного развития, устанавливающей характер отношения ребенка к окружающим людям и действительности.

К сожалению, даже у младших школьников приходится наблюдать проявления неуважения, безразличия, грубости, бестактности не только по отношению к незнакомым людям, но и к родителям, дедушкам-бабушкам, членам своей семьи в целом. Так, постоянный экономический цейтнот, стремительно возрастающий объем информации и развитие ориентации на результат не позволяют уделить должное внимание нравственному воспитанию детей младшего школьного возраста. Более того, несмотря на развитие, внедрение гуманистической педагогики и распространение идей развивающего обучения, которые нацелены на формирование личностных характеристик ребёнка, мы всё чаще наблюдаем незнание элементарных основ вежливости и отсутствие нравственных ценностей у подрастающего поколения. Да и современная социальная среда не способствует воспитанию у молодежи нравственных норм поведения, а проявления вежливости, застенчивости, дружелюбия в общении между представителями разных поколений – скорее исключение, нежели правило.

Дети не понимают, что высшей ценностью в обществе является конкретный человек, которого нужно уметь уважать, а высшей ценностью в семье – мать и отец. Поэтому особую актуальность приобретает вопрос воспитания у младших школьников уважительного отношения к другим людям, особенно к родителям, создание для этого нужных педагогических и социокультурных условий и поиск эффективных способов и принципов совершенствования воспитательного процесса в учебной и внеучебной деятельности [1, с. 56].

В народной педагогике уважение, почитание родителей определяется как культ (от лат. *cultus*) – почитание. Родители считались заступниками перед Богом и проводниками его воли, поэтому уважение к отцу, матери являлось делом богоугодным. Почитание старших,

а, прежде всего родителей, – это унаследованный от предков, усвоенный с молоком матери благороднейший обычай у всех народов Востока [6, с.127].

Убеждены, что существующая ныне проблема непочтительного отношения к родителям связана, в первую очередь, с отсутствием образцов уважительного отношения младшего поколения к старшему, «скопированного» детьми. Формированию у младших школьников уважительного отношения к людям препятствует ряд проблем, связанных именно с семейным воспитанием: родители сами подают отвратительный пример аморального поведения, грубого отношения к своим родителям. Отсутствие теплой атмосферы в семье, положительной эмоциональной межпоколенческой связи; ограниченное общение детей со сверстниками, друзьями; слишком жертвенное или безразличное отношение родителей к детям; освобождение детей от посильного домашнего труда; создание псевдоавторитета родителей в семье; отсутствие у родителей знаний о возрастных особенностях развития ребенка; несоблюдение единой формы требований по воспитанию детей; низкий уровень педагогической культуры родителей; уверенность родителей в том, что воспитание обязана осуществлять школа – все это приводит к инфантильности и завышенной самооценке младших школьников, отражающихся и на уровне межличностных отношений [1, с. 120].

Вопрос о взаимоотношениях родителей и детей в условиях семейного воспитания с передовых гуманистических позиций ставится прогрессивными педагогами давно. Об этом идет речь в педагогических трудах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, а также в работах революционеров-демократов – В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского. В их педагогических воззрениях содержится мысль о необходимости внушать детям с ранних лет – дошкольного и младшего школьного возраста – глубокую любовь и уважение к родителям.

Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский рассматривают совершенствование взаимоотношений родителей со своими детьми как условие нравственного воспитания ребенка в семье; уважение к человеку трактуют как требование, норму отношений между людьми; подчеркивают важность формирования у детей стремления оказывать помощь нуждающимся. Уважение к родителям, по их мнению, – это должно быть, в первую очередь, признание детьми их заслуг в продолжении и воспитании человеческого рода.

Психологическое содержание уважения детей к родителям проявляется в ценностно-оценочном отношении, являющимся осознанным устойчивым социально-желательным отношением, обладающим позитивной валентностью. Уважительное отношение к родителям является и важным свойством гуманной личности, аксиологической категорией, ценностью и означает стремление их понять, сопереживать, проявлять посильную заботу о них [2, с. 188].

В структуре понятия «уважительное отношение к родителям» исследователи выделяют следующие компоненты: когнитивный, который предполагает наличие знаний о его содержании; эмотивный – умение детей различать эмоциональное состояние родителей и адекватно на него реагировать; проявление эмпатии к родителям; деятельностный – установление сотрудничества в процессе взаимодействия с родителями; оказание им посильной помощи [2, с. 189].

В целом, уважение к родителям является самостоятельной характеристикой детско-родительских отношений. Представления младших школьников об уважении отличаются от их представлений о других видах межличностных отношений. Уважение воспринимается респондентами как отношение, в большей степени связанное с безопасностью, более осознанное и длительное, чем отношения любви и авторитета. В исследованиях Л. Адлера, Л.И. Божович, Дж. Боулби, А. Валлона, А.Я. Варги, Л.И. Вассермана, Л.С. Выготского, Ю.Б. Гиппенрейтера, О.А. Карабановой, М. И. Лисиной, Ф. Райе, Е.О. Смирновой, А.С. Спиваковской, Г.Г. Филипповой, А. Фрейда, З. Фрейда, Э. Фромма, Г.Т. Хоментausкаса, К. Хорни, Т.Н. Шульги, Э.Г. Эйдемиллера, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона указывается, что именно в младшем школьном и подростковом возрасте ребенок открывает для себя

родителя в качестве личности, обладающей целым рядом индивидуально-психологических особенностей, рассматривает его как участника широкого круга внесемейных социальных отношений.

Можно выделить два вида уважения к родителям: предписанное и оценочное уважение. Предписанное уважение – интроецированное почтительное отношение к родителям; результат усвоения социальных норм, определяющее ценность родительства и навязывающее конкретную модель поведения, включающую послушание, согласие и почтительность к родителям. Оценочное уважение – внутренняя позиция ребенка, базирующаяся на оценивании родителя на основе тех или иных субъективно значимых характеристик, признанных достойными уважения, и реализуемая как осознанное почтительное отношение, выражающееся в различных моделях поведения и обладающее высокой эмоциональной насыщенностью.

Степень оценочного уважения в отношении матери и отца часто различается, так как оценочное уважение является результатом оценивания качеств и характеристик конкретного родителя, тогда как степень предписанного уважения в отношении матери и отца совпадает, потому что предписанное уважение является результатом усвоения норм должностования такого отношения. Как результат, условиями становления оценочного уважения к родителям в младшем школьном возрасте являются: 1) субъективная оценка детьми социальной успешности родителей; 2) особенности детско-родительских отношений и тип семейного воспитания; 3) оценка детьми качества реализации родительских функций в части удовлетворения их материальных потребностей [2, с. 191].

Также важными условиями уважительного отношения детей младшего школьного возраста к родителям являются их включенность в жизнь ребенка, позитивный интерес и эмоциональное принятие, близкие и доверительные отношения, родительское участие и поддержка, адекватный уровень требований и санкций.

Разделяем мнение, высказанное А.Н. Афанасьевым, Ф.И. Буслаевым, А.В. Василенко, Г.С. Виноградовым, В.Е. Гусевым, П.В. Киреевским, М.Р. Львовым, В.А. Сухомлинским, что стандарты, нормы, пути и средства воспитания у младших школьников уважительного отношения к родителям заложены в народной педагогике. Обращение к кладезю мудрости – народным традициям воспитания в контексте анализа взаимоотношений в семье, поведения в присутствии взрослых, почтительного отношения к родителям считаем перспективным направлением работы по воспитанию подрастающего поколения и в наше время [3].

Воспитательные средства в народной педагогике составляют несколько групп: устное народное творчество, праздники, игры, трудовые традиции, обычаи, обряды, ритуалы, ремесла. Идеалом родительского воспитания в народной педагогике мы можем назвать формирование личности человека, обладающего социально значимыми добродетелями: трудолюбием, верностью своей семье и роду, послушанием воле старших, смелостью, мудростью и находчивостью в принятии жизненных решений.

Воспитание уважения к матери и отцу – неотъемлемая составляющая и цель такого воспитания, и чтобы ее достичь, как свидетельствует анализ устного народного творчества, родители могли применять по отношению к детям наказание, поощрение, принуждение. Среди приемов можно назвать такие, как: доброжелательное предложение без адреса, похвала; сообщение полезного; вовлечение в интересное дело, педагогическое взаимодействие, стимулирование

сосязательности, демонстрация умений, обучение ремеслам, тренировка и закрепление навыков; обращение за советом; проявление внимания, заботы, одобрения, снисхождения, радостного удивления, доверия, внушение уверенности [4]. Все это, применяемое в совокупности с достижениями современной гуманистической педагогики, семейной психологии, дидактики, даст положительный результат в воспитании у младших школьников уважительного отношения к родителям.

Итак, считаем, что изучение народной педагогики и культуры как средства воспитания уважительного отношения детей к своим родителям является одним из путей сохранения национальной самобытности в условиях массового распространения деструктивных зарубежных псевдотрадиций и псевдоценностей. Это связано с тем, что каноны воспитания детей запечатлены в народной педагогике, которую мы, вслед за А. Б. Измайловой [5], понимаем, как совокупность накопленных и проверенных практикой эмпирических знаний, сведений, умений и навыков, передаваемых из поколения в поколение преимущественно в устной форме как продукт исторического и социального опыта народных масс. Памятники народной педагогики хранятся народом в создаваемых им сказках, легендах, эпосах, поговорках и пословицах, преломляются сквозь призму национальных обычаев и традиций и, в конечном счете, имеют своей целью целенаправленное воспитание и обучение молодого поколения на лучших образцах доверительных, уважительных, созидательных отношений между разными поколениями в семье.

#### Список использованной литературы

1. Андреева, Т.В. Психология современной семьи. Монография / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь. – 2005. – 436 с.
2. Ахундова, Ш.Дж. Уважение, его основа и типы / Ш. Дж. Ахундова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – №1. – С. 188–192.
3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М., 1999. – 436 с.
4. Газизова, Ф.Г. Народные традиции как средство нравственного воспитания младших учащихся сельской школы: автореферат диссертации канд. пед. наук / Ф. Г. Газизова. – Казань, 2004. – 24 с.
5. Измайлова, А.Б. Сказка в русской народной педагогике: монография / А. Б. Измайлова; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 171 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб. : Питер, 2000. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm>

### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

*Малкарова А.Т.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Анотация.** В статье охарактеризована сущность коммуникативных умений и навыков, в том числе у младших школьников с особыми образовательными потребностями на основе учебного взаимодействия.

**Ключевые слова:** общение, учебное взаимодействие, коммуникативные умения, младший школьный возраст, игры, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, сенситивный период, социальные отношения.

### FEATURES OF THE FORMATION COMMUNICATION SKILLS CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Malkarova A.T.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Annotation.** The article describes the essence of communicative skills, including those of younger schoolchildren with disabilities on the basis of educational interaction.

**Keywords:** communication, educational interaction, communicative skills, primary school age, games, students with disabilities, sensitive period, social relations.

Умение общаться - одно из основных условий развития ребенка, важнейший фактор формирования его личности, ведущий вид человеческой деятельности, направленный на познание и оценку самого себя посредством других людей. Об этом свидетельствуют исследования отечественных психологов прошлых лет и настоящего времени (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) [1].

Общение сказывается на результатах всех важнейших видов деятельности: учеба, труд, игра, социальная ориентация и т.д. Но главным образом общение оказывает влияние на становление личности детей с особыми образовательными потребностями, способствует их социализации и интеграции в общество. Освоение элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте позволит детям успешнее реализовать свой потенциал. Особенно это важно для детей с ОВЗ. Так как дети с особыми образовательными потребностями - это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Им необходимо развивать социальную компетентность, навыки общения с окружающими. Необходимо преодолеть социальную изоляцию, расширить возможности произвольного взаимодействия со сверстниками [2].

Исследования показали, что недостаточная сформированность коммуникативных навыков детей с особыми образовательными потребностями отрицательно влияет на развитие личности ребенка, его межличностных отношений и затрудняет установление контактов с окружающими, отрицательно влияя на социализацию, тогда как современная педагогика и психология ставят перед собой цель создания условий успешной социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому в образовательном учреждении педагоги и специалисты должны уделять особое внимание развитию у детей коммуникативных умений и навыков [3].

Овладение техникой общения, как и многими другими умениями, у детей с особыми образовательными потребностями происходит в значительно более поздние сроки, чем у здоровых детей, а часто без специального обучения не происходит вообще. Несформированность коммуникативных умений и навыков детей с особыми образовательными потребностями отрицательно влияет на развитие личности ребенка, его межличностных отношений и затрудняет установление контактов с окружающими, отрицательно влияя на социализацию.

Коммуникативные умения и навыки обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей; умение слушать и вступать в диалог; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [2]. А именно младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования коммуникативных действий, особо это значимо для категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Понятие "коммуникативные умения" объединяет широкий комплекс умений, освоение которых обеспечивает для ребенка полноценное включение в общество, как процесс установления и развития контактов с людьми, возникающих на основе потребности в совместной деятельности.

Исследования показали, что в коммуникативной деятельности школьников с особыми образовательными потребностями обнаруживаются стойкие нарушения всех звеньев

коммуникативного акта, проявляющие себя в снижении коммуникативно-познавательной потребности в общении. У большинства детей недостаточно сформирована речевая коммуникация и связная речь, что создает барьеры в межличностном взаимодействии. Это проявляется в следующем: дети в основном малоразговорчивы с воспитателем и со сверстниками, невнимательны, не умеют последовательно излагать свои мысли, передавать их содержание, участвуют в общении часто по инициативе других, хотя понимают обращенную к ним речь. Часто это сопровождается повышенной тревожностью, напряженностью в контакте, страхами, обидчивостью [3].

Дети с особыми образовательными потребностями одновременно домогаются внимания и отторгают его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение; не умеют и не желают признать свою вину в конфликтной ситуации, не умеют самостоятельно планировать и контролировать свои действия, вместо умения самому справиться с трудной ситуацией, дети склонны обижаться, перекладывать ответственность на других. Они не испытывают желания вступать в речевые и личностные контакты, обмениваться впечатлениями, договариваться о содержании предстоящей совместной деятельности. Также они не умеют по собственной инициативе обратиться к другому человеку, порой даже стесняются ответить соответствующим образом, если к ним обращается кто-либо, не могут поддержать и развить установившийся контакт, не умеют согласовывать свои действия с партнёрами по общению или адекватно выразить им свою симпатию, сопереживание.

При работе по развитию коммуникативных умений и навыков необходимо развивать: способность ориентироваться в социальных отношениях и умение включаться в них; умение концентрировать внимание и реагировать на обращение окружающих; восприятие речи; умение подражать; умение соблюдать очередность в разговоре; умение применять навыки общения в повседневной жизни.

А для успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями необходимы следующие коммуникативные умения: сотрудничать, слушать и слышать, воспринимать и понимать информацию, говорить самому.

Для успешного развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями на основе учебного взаимодействия должна быть повседневной и органично включаться во все виды деятельности: обучение, игру, труд. Нужно учитывать, что игра является одним из наиболее эффективных и доступных способов формирования коммуникативных навыков детей. Через игру дети развиваются и взаимодействуют с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми, развивается их речь: увеличивается объем словаря, умение слушать и думать, выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств общения, движений, жестов, мимики [4].

Игровые упражнения помогают в решении коррекционно-развивающих задач по формированию коммуникативных умений и навыков детей с особыми образовательными потребностями. При формировании коммуникативных умений и навыков необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей и обеспечить наиболее благоприятные условия для реализации целей. При подборе дидактических материалов, игр, пособий, детской литературы нужно учитывать особенности развития детей и помогать осуществить необходимую коррекцию для позитивного продвижения каждого ребенка.

Для детей с особыми образовательными потребностями нужно создавать игровые ситуации, стимулирующие их речь, поощрять любую речь. Нужно заставлять повторять отдельные слова, разучивать слова и фразы, включающие просьбы. Ежедневное включение в педагогический процесс игр на развитие коммуникативных навыков предполагает следующие виды: игры-инсценировки, игры-забавы, игры - соревнования, дидактические, творческие, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры, игры-драматизации, игры-имитации, игры-хороводы, беседы, в процессе которых дети учатся сотрудничать, активно слушать, перерабатывать информацию и правильно говорить. В процессе обучения детей той или иной игре

необходимо помогать детям вести диалоги, приходя им на помощь всякий раз, когда они затрудняются сами выразить просьбу, желание, мысль в словесной форме [5].

Среди игр и упражнений в своей работе нужно отдавать предпочтение дидактическим, творческим, подвижным, пальчиковым, сюжетно-ролевым играм, которые имеют заметное влияние на развитие коммуникативных навыков. Можно использовать задания на пересказ коротких рассказов с опорой на наглядность, составление рассказа по картинке, шуточные загадки.

Для установления дружеских симпатий, снятия скованности, положительного эмоционального настроя в начале занятия в качестве разминки можно проводить игры-приветствия. Дети должны поприветствовать друг друга необычными способами: поздороваться плечом, кончиком носа, спиной, тыльной стороной ладони и т.д.

Сюжетно – ролевые игры являются источником формирования социального сознания ребёнка и возможности развития коммуникативных умений и навыков. В таких играх воспитывается умение жить и действовать сообща, оказывать помощь друг другу, развивается чувство коллективизма, ответственности за свои действия. Сюжетно-ролевые игры можно использовать на такие темы как: «В музее и на экскурсии», «В магазине», «Я - пассажир», «Общение в ученическом коллективе», «Правила поведения в общественных местах», «Учись быть вежливым».

Игры с правилами – дидактические, настольные - способствуют познавательному развитию, а также умению договариваться. С помощью дидактических игр дети учатся сравнивать и группировать предметы, как по внешним признакам, так и по их назначению, решать задачи, у них развиваются познавательные способности, умение сдерживаться и управлять своим поведением. Дети учатся применять имеющиеся знания в различных игровых условиях, у них активизируются разнообразные умственные процессы, и они получают эмоциональную радость.

Упражнения, игры могут проводиться в парах, по кругу, одновременно всей группой, либо одни выполняют, а другие наблюдают, анализируют, делают выводы.

Развитию коммуникативных умений и навыков также способствует и творческая деятельность. В процессе такого рода деятельности обеспечивается возможность саморазвития ребёнка, который свободно выбирает деятельность, отвечающую его способностям и интересам. В ходе деятельности создаётся микроклимат, в основе которого лежит уважение к личности ребёнка, забота о нём, доверительные отношения между взрослым и детьми.

Через групповые дискуссии, обсуждение различных ситуаций, беседы, тренировочные упражнения формируется умение быть внимательным к сообщениям педагога, умение начать разговор, слушать и слышать партнера, понимать сказанное, умение выразить намерение.

Через работу со сказкой, литературным произведением, через сюжетно-ролевые игры формируется умение совместно планировать предстоящую деятельность, ориентироваться на партнера, не создавать или правильно выходить из конфликтных ситуаций, принимать комплименты и выслушивать критику, правильно задавать и отвечать на вопросы [6].

Чтобы мотивировать детей с особыми образовательными потребностями на развитие такого коммуникативного навыка как умение слушать и слышать, быть внимательным к сообщениям взрослых и товарищей, решалась такая задача: «Почему у человека два уха, два глаза и только один язык». Ответив на такой вопрос, дети пришли к выводу, что очень важно, чтобы их слышали.

Исходя из наблюдений за детьми с особыми образовательными потребностями в процессе проведения различных игр и упражнений, можно констатировать заинтересованность, положительный эмоциональный настрой детей, желание общаться.

Формирование коммуникативных умений и навыков у детей с особыми образовательными потребностями – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень



сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Результаты работы показывают, что систематическое использование игр и упражнений на развитие коммуникативных навыков, а также проведение групповых дискуссий, бесед, обсуждение различных ситуаций способствует формированию коммуникативных умений и навыков. У детей наблюдается положительная динамика, которая заключается в следующем: учащиеся с особыми образовательными потребностями становятся более общительными, открытыми, активными, уверенными, что делает их более адаптированными в обществе.

#### **Список использованной литературы**

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2007. - 363 с.
2. Бойко, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности / Д. И. Бойко. — СПб. : КАРО, 2005. — 275с.
3. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка? М.:1993.- 191 с.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка.– М.: Инфра – М, 1997. – 384 с.
5. Микерова, Г. Ж. Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Г. Ж. Микерова //Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6. — С. 530— 537.
6. Шипицына Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. СПб.: Детство-ПРЕСС, 2010.

**УДК 378.1**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

*Михайленко О.И.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** Содержание статьи отражает организационный и содержательный аспект психолого-педагогического сопровождения и перспективы проекта по развитию профильных классов психолого-педагогической направленности.

**Ключевые слова:** профильный класс психолого-педагогической направленности, методическое сопровождение.

**Введение.** Одной из актуальных задач социального развития Кабардино-Балкарской Республики является привлечение в педагогическую профессию мотивированной, интеллектуально и духовно развитой молодежи, занимающей активную гражданскую и жизненную позицию. КБР является быстро развивающимся регионом, в котором ежегодно увеличивается количество детей. Одновременно с этим возрастает потребность в педагогических кадрах. Кадровые проблемы решаются разными способами, в том числе через реализацию инновационного проекта «Профильные психолого-педагогические классы». Этот проект реализуется в Республике с 2022 года. В настоящее время в 11 муниципальных районах и 3

городских округах КБР создано 20 профильных психолого-педагогических классов, в которых обучается 473 школьника (См. таблицу).

Перечень  
 общеобразовательных организаций в республике,  
 в которых функционируют профильные психолого-педагогические классы

№	Наименование муниципального района/городского округа	Наименование общеобразовательной организации	Количество 10-х классов	Количество обучающихся в 10-х классах
1.	г.о.Нальчик	1. МКОУ «СОШ № 5»	2	59
		2. МКОУ «СОШ № 9 с углубленным изучением отдельных предметов»	1	25
		3. МКОУ «СОШ № 14 им. Э.К.Кудашева»	2	65
2.	г.о. Баксан	4. МКОУ «СОШ №3 им. Р. Калмыкова»	2	40
3.	г.о.Прохладный	5. МКОУ «СОШ № 42»	1	15
4.	Баксанский муниципальный район	6. МОУ «СОШ №1 с.п. Исламей»	1	14
		7. МОУ «СОШ им.В.М.Кокова» с.п. Кишпек	1	23
5.	Зольский муниципальный район	8. МКОУ «СОШ №1» г.п.Залукокоаже	1	23
6.	Лескенский муниципальный район	9. МКОУ «СОШ №1 с.п. Аргудан»	1	22
7.	Майский муниципальный район	10. МКОУ «СОШ №5» г.Майского	1	21
8.	Похладненский муниципальный район	11. МКОУ «СОШ с. Прималкинского»	1	31
		12. МКОУ «СОШ им. П.П. Грицай ст. Солдатской»	1	16
9.	Терский муниципальный район	13. МКОУ «СОШ № 2» г.п.Терек	1	16
		14. МКОУ «СОШ № 3 им. Т.К. Мальбахова»	1	24
10.	Урванский муниципальный район	15. МКОУ «СОШ № 5 г.п. Нарткала»	1	27
		16. МКОУ «СОШ № 6 г.п. Нарткала»	1	23
11.	Чегемский муниципальный район	17. МКОУ «СОШ №1 с углубленным изучением отдельных предметов	1	29

		имени Добагова Барасби Сихатовича» г.п. Чегем		
--	--	---	--	--

Под руководством Министерства просвещения и науки КБР и Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета (далее – ИППиФСО КБГУ) разработана концепция, обеспечивается научно-методическое, учебно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение профильных классов.

Профильное обучение – это система организации образовательного процесса на основе дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющая наряду с получением учащимися качественного общего среднего образования обеспечить соответствующие условия для успешного профессионального самоопределения и полноценной социализации с учетом их способностей, склонностей и интересов [3].

**Теоретический анализ литературы.** Анализ литературных источников позволил определить систему психолого-педагогического сопровождения школьников, которое включает диагностическую, коррекционно-развивающую, просветительскую и профилактическую работу с обучающимися [6]. Обобщение современного состояния психолого-педагогического сопровождения обучающихся представляет сложную, теоретическую и практическую проблему, не имеющую однозначного ответа (Э.М. Александровская, С.В. Алехина, М.М. Безруких, Е.В. Новикова, Р.В. Овчарова, М.М. и Н.Я. Семаго и др.). Были рассмотрены различные концепции психологического сопровождения школьников (Е.И. Казаковой (1995-2001) М.Р. Битяновой (1997), В.Е. Летуновой (1998) и др. Разработчик концепции сопровождения Е.И. Казакова положила в его основу системно-ориентированный подход к развитию человека, а важнейшим его положением выступил приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта. Е.И. Казакова дает следующее определение сопровождению: «Сопровождение — это помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия, сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка» [4]. М.Р. Битянова считает, что психолого-педагогическое сопровождение — это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса. Э.М. Александровская с соавторами определяет психолого-педагогическое сопровождение как особый вид помощи ребенку, обеспечивающей его развитие в условиях образовательного процесса. Р.В. Овчарова определяет сопровождение как направление и технологию деятельности психолога [6].

**Цель психолого-педагогического сопровождения** профильного обучения: формирование психологической готовности к выбору профессии, содействие в профессиональном и личностном самоопределении школьников.

При поддержке Министерства науки и просвещения КБР сотрудниками института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ организовано сетевое взаимодействие для проведения общих мероприятий в помощь учителям, работающим в профильных психолого-педагогических классах. Под руководством Врублевской Елены Геннадьевны, доктора педагогических наук, профессора, руководителя Центра развития образования РАО, для директоров, заместителей директоров и учителей, работающих в профильных психолого-педагогических классах общеобразовательных школ КБР регулярно проводятся семинары, задача которых – оказание педагогической и методической помощи для решения тех проблем, с которыми встречаются учителя в профильных классах. Для сотрудников института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ (ИППиФСО) также важно выявить учеников, способных работать учителями, тьюторами, которые любят детей, склонны к изучению педагогики и индивидуальных особенностей учащихся. Для этого преподаватели института разработали дорожную

карту мероприятий, в том числе тренингов личностного роста, способствующих развитию мотивации к педагогической деятельности.

#### **Методы и методики исследования.**

Сотрудники ИППиФСО КБГУ совместно с педагогами-психологами реализуют следующие **основные направления психолого-педагогического сопровождения профильного обучения учащихся:**

- диагностическая работа;
- консультационная работа;
- коррекционно — развивающая работа;
- психологическое просвещение.

**Диагностическая работа** включает в себя следующие мероприятия и охватывает всех участников образовательного процесса:

- диагностика уровня обучаемости учащихся;
- изучение типа профессиональной направленности и профессионального развития личности учащихся (тест Д. Голланда);
- изучение удовлетворенности учащихся 10-х классов и их родителей допрофильной подготовкой;
- диагностика мотивации учащихся к изучению учебного предмета на повышенном уровне;
- изучение удовлетворенности учащихся, их родителей организацией и качеством проведения занятий в учреждении образования;
- изучение типа профессиональной направленности и профессионального развития личности учащихся (тест Д.Голланда);
- изучение интересов учащихся относительно восьми видов деятельности («Карта интересов» (автор А.Е. Голомшток);
- изучение склонности учащихся к работе в различных видах профессиональной деятельности («Дифференциально-диагностический опросник — 30») (автор Е.А.Климов) (февраль);

**Консультационная работа** направлена на оказание психологической помощи учащимся в профессиональном самоопределении, планировании профессиональной карьеры, а также преодолении трудностей профессиональной жизни. Консультации, главным образом, носят информационный характер. В течение учебного года проводятся следующие мероприятия:

- консультации для учащихся, их родителей по результатам профориентационных диагностик;
- групповые консультации для классных руководителей по результатам профориентационной диагностики учащихся с предоставлением сводных ведомостей по классам для дальнейшей работы с учащимися и родителями;
- психолого-педагогический консилиум для классных руководителей 10-х классов «Профессиональное самоопределение учащихся 10-х классов».

#### **Коррекционно-развивающая работа с учащимися предполагает:**

- цикл развивающих занятий для учащихся 10-х классов «Уроки общения» (ноябрь-декабрь);
- индивидуальная коррекционно-развивающая работа с учащимися 10-11-х классов, испытывающих трудности в профессиональном самоопределении (в течение года);
- развивающие профориентационные игры и упражнения для учащихся: «Человек – профессия», «Самая – самая», «Цепочка профессий», «Профессия на букву», «Профессиональные качества», «Ассоциация», «Призвание», «Аукцион ценностей»; для учащихся 10-11-х классов: «Мои сильные качества и профессия», «Аукцион ценностей», «Древо профессий», «Профессия — специальность», «В мире профессий» и др. (в течение года).

Для успешной реализации проекта «Профильные психолого-педагогические классы КБР» осуществляется следующая форма сотрудничества: исследовательская работа под руководством ученых и преподавателей, участие в вузовских олимпиадах, научно-практических конференциях и конкурсах проектов; прохождение профессиональных проб, консультирование обучающихся и их родителей; взаимодействие сотрудников института с педагогическим коллективом классов психолого-педагогической направленности; участие в днях открытых дверей, проведение тематических мероприятий, работа в педагогических мастерских, организация совместных культурно-массовых мероприятий, лекций-бесед для родителей, участие в родительских собраниях, проведение различных практик учащихся, осуществление совместных профессиональных проектов, экскурсий, просмотр спектаклей и обсуждение педагогических проблем, а также проведение опросов учащихся.

#### **Результаты исследования.**

Анализ ответов респондентов в целом показал высокую удовлетворенность обучением профильной педагогической направленности: более половины респондентов (51,3%) отметили, что им очень понравилось, 45,8% не жалеют, что проходят профильную подготовку и 2,9% признались, что обучение не оправдывает их ожиданий. Были открытые ответы школьников: *«Я не собираюсь поступать на педагогические направления подготовки, но некоторые знания пригодятся в будущем», «Благодаря этим занятиям я стала увереннее себя чувствовать», «Педагогические пробы были новым и трудным для меня опытом. Не думала, что учитель так много должен сделать, чтобы провести урок», «Хорошо, что психолого-педагогические классы существуют в нашей республике», «Мастер-классы очень интересные, помогают узнать себя, скорректировать свое поведение».*

Показатели опроса демонстрируют, что более половины респондентов настроены на обучение на педагогических направлениях подготовки, треть утверждает, что не намерены выбирать педагогическую профессию. Данные результаты показывают, что профильная педагогическая подготовка способствует определенности в выборе старшеклассниками своей будущей профессии.

В конце декабря 2022 года более 300 учащихся психолого-педагогических классов Кабардино-Балкарской Республики приняли участие в научно-практической конференции, проведенной в Кабардино-Балкарском государственном университете им. Х. М. Бербекова в рамках реализации проекта «Профильные психолого-педагогические классы КБР». Эксперты и волонтеры института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ провели серию обучающих семинаров и мастер-классов по управлению эмоциями.

Практическая часть включала мастер-классы ведущих психологов и преподавателей ИППиФСО КБГУ, нацеленных на предотвращение негативных явлений в молодежной среде, связанных с последствиями психологической травмы – это тревога, страх, неуверенность в себе и т. д. В рамках мастер-классов школьники имели возможность побывать на сеансе эмоциональной релаксации. Особый интерес проявили старшеклассники к мастер-классу кандидата психологических наук, доцента ИППиФСО Будимира Нагоева на тему «Эмоциональная структура любви». Психолог считает, что в жизни важно уметь разграничивать такие понятия, как «влюбленность», «страсть» и «любовь». На мастер-классе руководителя проекта «Студенческий психолого-педагогический отряд «За школу без стрессов!» Жанеты Ашноковой «Рисуночная арт-терапия эмоций» участники прорабатывали негативные эмоции, сначала изображая их на бумаге, а затем избавляясь от них. В итоге ребята нарисовали положительные эмоции, чтобы в памяти осталось только приятное впечатление. Мастер-класс по арт-терапии стресса с использованием эмоционального арт-конструктора провела кандидат психологических наук, доцент ИППиФСО Римма Багова. Были проработаны три эмоциональных состояния, сопутствующих экзамену: состояние перед экзаменом, во время экзамена и после экзамена. Ребята подбирали музыкальные произведения, которые, по их мнению, соответствуют этим состояниям, конструировали лица людей

из фрагментов, пытаясь передать мимику, вызванную этими эмоциями, выбирали цветной фон, иллюстрирующий настроение человека. Считаем важным отметить, что многие старшеклассники выразили желание в будущем пополнить семью студентов Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1. Сетевое взаимодействие Российской академии образования, Министерства науки и просвещения КБР, института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ для проведения общих мероприятий в помощь учителям, работающим в профильных психолого-педагогических классах КБР, обладает специфическими признаками, однако характеристик, объединяющих их, как показал сравнительный анализ, значительно больше, что приобретает особую значимость.

2. Одним из условий по преодолению дефицита квалифицированных педагогических кадров в системе образования Кабардино-Балкарской Республики является открытие классов психолого-педагогической направленности в общеобразовательных организациях.

3. Открытие психолого-педагогических классов позволяет сформировать у обучающихся представление о педагогической профессии, отношение к учителю как профессионалу, сориентировать их в системе ценностей, которые отражают специфику педагогической деятельности, стимулировать самопознание, развивать профессиональные интересы, обеспечить соотнесение собственных возможностей с представлениями о профессии. При этом огромное значение имеет сетевое взаимодействие, которое обеспечивает расширение педагогического образовательного пространства школ и организацию совместной творческой деятельности всех лиц заинтересованных в ориентации школьников на профессию педагога.

#### **Список использованной литературы**

1. Васильева, О.Ю., Басюк, В.С., Казакова, Е.И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Москва, Номер 4, 2022г. С. 4-17.

2. Басюк, В.С., Казакова, Е.И., Врублевская, Е.Г. Результаты мониторинга педагогического образования: ценностно-смысловая интерпретация // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Москва, Номер 4, 2022г. С.152-168.

3. Йовайша, Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников [Текст] / Л.А. Йовайша – М., 1989. – 164 с.

4. Казакова, Е.И. Сопровождение региональных проектов развития образовательных систем: кратко о методологии [Текст] / Е.И. Казакова // Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования / ред. Е.И. Казакова, А.М. Моисеев. - М. : РОССПЭН, 2003. – 168 с.

5. Мирзоходжаев, М.Д. Проблема профориентационной работы в школе [Текст] / М.Д. Мирзоходжаев // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2017. - №1. – С. – 224 – 228.

6. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: Учебное пособие для студ. высших учебных заведений [Текст] / Р.В. Овчарова. - М.: ИЦ Академия, 2008. - 448 с.

УДК 159.95

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КСЕНОФОБИИ И МЕХАНИЗМЫ ЕЕ МИНИМИЗАЦИИ (ОСЛАБЛЕНИЯ)**

*Михайлец Э.А.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** Автор рассматривает психологическую природу ксенофобии как одной из форм интолерантности. В структуре ксенофобии представлены интрагрупповые и индивидуальные проявления, которые позволяют конструировать модели ослабления или профилактики ксенофобии. В качестве механизмов ослабления или профилактики ксенофобии предлагаются транскомуникация и межкультурное взаимодействие.

**Ключевые слова:** интолерантность, ксенофобия, транскомуникация и межкультурное взаимодействие.

## **PSYCHOLOGICAL FACTORS OF XENOPHOBIA AND ITS MECHANISMS MINIMIZATION (ATTENUATION)**

*Mikhailets E.A.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract.** The author examines the psychological nature of xenophobia as a form of intolerance. The structure of xenophobia presents intragroup and individual manifestations that make it possible to construct models for the weakening or prevention of xenophobia. Transcommunication and intercultural interaction are proposed as mechanisms for weakening or preventing xenophobia.

**Key words:** intolerance, xenophobia, transcommunication and intercultural interaction.

Необходимость исследования ксенофобии как психического явления продиктована объективными условиями современного общества. Этому способствуют миграционные процессы, связанные с изменением международного положения; санкционные меры по отношению к России; влияние на молодежь СМИ и современной кинопродукции.

Ксенофобия в работах современных психологов рассматривается на межгрупповом и межличностном уровнях. В частности, Анри Тэджфел и Джон Тернер разработали свою Теорию социальной идентичности (SIT), попытавшись объяснить межгрупповое поведение и, в частности, конфликты между группами. Межгрупповое поведение происходит между двумя или более людьми, и их «...взаимодействия... полностью определяются их соответствующим членством в различных социальных группах...». Это противоположно межличностному поведению, при котором взаимодействия человека с другими людьми определяются личными чертами и качествами [5].

Как полагают Г.У. Солдатова и А.В. Макаручук, даже символическая отнесенность человеком себя к определенной группе предполагает ее предпочтение и более позитивную оценку по сравнению с другими группами. Таким образом идентичность выполняет свои функции отождествления и отделения, основанные на естественном предпочтении собственных культурных ценностей [4].

А. Тэджфел и Дж. Тернер с помощью четырех взаимосвязанных концепций социальной категоризации, социальной идентичности, социального сравнения и позитивных

отличий SIT объясняют, почему межгрупповые конфликты могут существовать даже в обстоятельствах, когда нет прямого конфликта и/или конкуренции между группами [5].

Опасность ксенофобии усиливается тем, что она – первая ступень нетерпимости, за которой последуют первая ступень нетерпимости. За этой ступенью при отсутствии сопротивления общества, как пишет Р.М. Кумышева, последуют: ассимиляция – поглощение одной этнической культуры другой ввиду неприятия иной картины мира – или принуждение к ассимиляции; сегрегация – отстранение доминирующим этническим большинством представителей этнических меньшинств от ключевых позиций жизни общества; дискриминация – ограничение прав по признаку этнической принадлежности; национализм и шовинизм – доминирование этнических ценностей над общечеловеческими ценностями и на этой основе выражение превосходства своего этноса над другими; физическое насилие над представителями иной этнической группы; концептуально обоснованные расизм, фундаментализм, интегрализм и др.; и предельная форма интолерантности – геноцид [3].

Соответственно, с возникновением ксенофобии в социальном или этническом сообществе встает задача ее ослабления. Для исследования возможных механизмов ослабления ксенофобии целесообразно рассмотрение этого социального явления не только на уровне межгруппового общения, но и на уровне – межличностного взаимодействия. Это предопределяется еще и тем, что проявления и факторы интолерантности на этих двух уровнях различаются и описаны Р.М. Кумышевой [3]. На уровне группы интолерантность, на ее взгляд проявляется в фанатизме, цинизме, агрессии по отношению к другим этносам или их представителям; фиксации образа врага в лице какого-либо этноса; негативных *этнических установках*; провокационных поведении и действиях. Признаками интолерантности на уровне индивида являются: раздражение, гипертрофированная значимость собственной этнической принадлежности, потребность в этнической ассоциированности, гиперболизация статуса этнической принадлежности [3]. Описание индивидуальных признаков интолерантности позволит осуществить раннюю диагностику проявлений ксенофобии, а также определить механизмы минимизации (ослабления).

Одним из механизмов минимизации (ослабления) может стать транскомуникация. Понятие введено В.И. Кабриным в 1992 году. Под транскомуникацией В.И. Кабрин подразумевает особые моменты или процессы в общении, когда хотя бы один из партнеров спонтанно, эмпатически переживает состояние другого в качестве инакового, чувствуя и себя при этом в качестве другого. В эти моменты происходит естественное переосмысление коммуникативной ситуации [2].

Как считает В.И. Кабрин, феномен транскомуникации открывает возможность анализа соотношения личности с разнопорядковыми средами (мирами): личность–группа–этнос–культура–ноосфера. Универсальность феномена транскомуникации состоит в том, что она имеет эквивалентный смысл как для внутренней констелляции разноуровневых сред человека (от генетической до духовной), так и для коммуникативных сред, в которые включена личность – от конкретного значимого Другого до культурной, кросскультурной и даже ноосферной сопричастности [2].

В качестве второго механизма минимизации (ослабления) ксенофобии мы рассматриваем межкультурное взаимодействие – процесс, позволяющий установить специфику контакты, взаимозависимость различных групп в культурах, побудительные механизмы развития, степени устойчивости и преемственности культурной традиции [1].

Осуществляемое на четырех стадиях межкультурное взаимодействие позволяет избежать любой формы интолерантности и наладить межгрупповые отношения – от диалога культур до полного их слияния. Уже на первой стадии, исконная культура одной группы, встраиваясь в инокультурную среду, утрачивает целостность, подчиняясь закономерностям функционирования структуры культуры-реципиента. На второй стадии достигается полномасштабного контакта культур, которая определяет трансформацию инокультурных элементов. При этом прямое межкультурное взаимодействие приобретает черты косвенного:



процесс актуализации содержания культуры выступает как составной элемент механизма адаптации. Межкультурный диалог постепенно становится самодialogом – в рамках культуры начинается и усиливается общения по поводу «своего» (имевшегося в культуре содержания) и «другого» (приобретенного знания) [1].

На третьей стадии межкультурного взаимодействия отдельные элементы «иног», так или иначе адаптированные к содержанию культуры-реципиента, могут со временем потерять инокультурные черты и стать «своими», но коренным образом изменившимися. На четвертой стадии происходит усвоение или отторжение тех или иных элементов другой культуры, хотя (в любом случае) имеет место процесс взаимопроникновения и взаимовлияния культур при надстраивании собственного структурного ряда. Возможен синтез культур, но при условии многолетнего сосуществования двух или более культурных систем [1].

В эпоху глобализации взаимодействие культур и даже их синтез – явления закономерные. При целесообразном регулировании этих процессов они могут стать механизмами минимизации (ослабления) проявлений ксенофобии как одной из форм интолерантности.

#### **Список использованной литературы**

1. Вержибок Г.В. Межкультурное взаимодействие: стадии. // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015. С. 343-344.
2. Кабрин В.И. Транскомуникация. // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015. С. 105.
3. Кумышева Р.М. Интолерантность этническая. // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015. С. 332-333.
4. Солдатова Г.У., Макаrchук А.В. Может ли «другой» стать другом? М.: Генезис, 2006. 256 с. [Электронный ресурс] Доступ: <https://psyfactor.org/lib/xenophobia.htm> Дата посещения: 20.09.2023.
5. Tajfel H., Turner J.C. The social Identity Theory of Intergroup Behavior. Social and Cultural Psychology. Chapter 1. P7-24. Access: [http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341\\_Readings/Intergroup\\_Conflict/Tajfel\\_&\\_Turner\\_Psych\\_of\\_Intergroup\\_Relations\\_CH1\\_Social\\_Identity\\_Theory.pdf](http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Intergroup_Conflict/Tajfel_&_Turner_Psych_of_Intergroup_Relations_CH1_Social_Identity_Theory.pdf)

**«ВНИМАНИЕ - ИМЕННО ТА ДВЕРЬ, ЧЕРЕЗ КОТОРУЮ ПРОХОДИТ ВСЕ,  
ЧТО ТОЛЬКО ВХОДИТ В ДУШУ ЧЕЛОВЕКА ИЗ ВНЕШНЕГО МИРА»**

*Михайлюк Н.В.  
Колчина А.Н.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию проблемы концентрации внимания младших школьников на уроке. Раскрыты научные определения понятия «внимание», «внимательность», «концентрация внимания». Разработаны рекомендации, позволяющие удерживать внимание учеников и помочь им сконцентрироваться во время урока.

**Ключевые слова.** Внимание, внимательность, концентрация внимания.

**«ATTENTION - EXACTLY THAT DOOR THROUGH WHICH PASSES**

## EVERYTHING THAT ONLY ENTERS THE SOUL OF A HUMAN FROM THE OUTSIDE WORLD»

*Mikhailyuk N.V.*

*Kolchin A.N.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Annotation.** The article is devoted to the study of the problem of concentration of attention of younger students in the classroom. The scientific definitions of the concept of "attention", "mindfulness", "concentration of attention" are disclosed. Recommendations have been developed to keep the attention of students and help them concentrate during the lesson.

**Keywords.** Attention, mindfulness, concentration.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что с каждым годом увеличивается количественный показатель детей со слабо развитым уровнем внимания, от которого зависит развитие большинства познавательных процессов будущих школьников. Диагностика уровня внимания позволяет отслеживать влияние развития данного процесса на обучение, успеваемость и социальное функционирование. По мнению К.Д. Ушинского - «внимание есть именно та дверь, через которую проходит всё, что только входит в душу человека из внешнего мира» [3].

Внимание - сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте (предмете, событии, образе, рассуждении) [1].

Внимательность – это свойство сознания, основанное на повышенной сосредоточенности и концентрации внимания на каком-нибудь объекте, явлении или деятельности [2].

Концентрация внимания - удержание информации о каком-либо объекте в кратковременной памяти. Такое удержание предполагает выделение «объекта» в качестве понятия из общего представления о мире. Концентрация внимания является одним из свойств внимания. Нарушение способности к концентрации внимания носит название «рассеянность внимания» [2].

У младших школьников относительно короткая продолжительность концентрации внимания. Редко бывает, чтобы весь класс был занят только познавательной деятельностью в течение всего урока, так как не всем детям бывает интересно на уроке. У многих детей или не реализована потребность в общении вне школы, или она вообще не развита. У младших школьников разные предпочтения и уровни развития, поэтому учителям рекомендуется включать в урок дополнительные упражнения на развитие внимания.

Чем больше разнообразия будет внесено в формы урока, тем более вероятно, что урок пройдет продуктивно для каждого ребенка. Следует учитывать особенности развития внимания детей и постараться иметь в запасе несколько дополнительных приемов на случай, если что-то, что вы запланировали, не сработает.

Еще один способ заинтересовать учащихся — это работа в паре, групповая работа, обсуждение всем классом новизны, актуальности темы, проведение игр по теме урока.

Находясь на уроке, необходимо внимательно следить за настроением класса. Если вы столкнулись с тем, что ученики отвлекаются или им скучно, измените динамику деятельности.

Техники, которые позволяют продлить внимательность детей в ходе урока:

- пройдите по классу, пока ученики работают. Они с меньшей вероятностью будут отвлекаться от работы, если вы наблюдаете за работой в классе;

- встаньте рядом или позади детей, которые не могут сконцентрироваться, или переместитесь в ту часть класса, где все, но в особенности те, кто не слушает, могут видеть и слышать вас.

- придумайте «кодовое слово». Перед уроком выберите слово (можно соотнести его с темой урока) и напишите его на доске. Скажите учащимся, что во время урока вы будете время от времени произносить это слово, и им нужно отреагировать. Например, встать и повернуться, баллы даются первому ученику, который это делает.

- тишина, старый, но действенный прием - молча стоять перед классом и ждать, пока все перестанут говорить. Замечено, что дети помогают успокаивать тех, кто не видит, почему урок остановили.

Вероятно, у каждого учителя уже есть несколько хитростей, чтобы удерживать и возвращать внимание учеников. Но никогда не помешает добавить несколько новых советов и инструментов в свой набор методических приемов учителя.

Советы, которые помогут вернуть учителю внимание учащихся к уроку или заданию:

1. Будьте ясны. В начале урока - или, еще лучше, в начале учебного года - четко сообщите о своих ожиданиях. Четкое и эффективное общение имеет большое значение для удержания внимания учащихся в течение учебного года.

2. Будьте терпеливы. Конечно, время в классе драгоценно, но иногда просто необходимо спокойно ждать, пока каждый из ваших учеников переориентирует свое внимание на урок и на вас — это отличный способ показать, насколько важно для ваших учеников обращать внимание на своего учителя.

3. Увеличьте громкость. Музыкальная пауза, на которой ваш класс может подпевать одной из своих любимых мелодий — это интересный способ вернуть внимание. Перед началом урока включите любимую песню и, если необходимо, нажмите кнопку воспроизведения, чтобы переключить внимание учеников на песню, а затем вернитесь к уроку, как только песня закончится.

4. Сыграйте в игру. Короткие веселые конкурсы или викторины могут быть тем, что вам нужно, чтобы привлечь внимание ваших учеников.

5. «Возьмите аккорд». Вам необязательно нужно использовать слова, чтобы вернуть внимание ваших учеников. Попробуйте позвонить в колокольчик, ударить по камертону или выключить свет, чтобы вернуть класс к выполняемой задаче.

6. Лети как бабочка, сиди тихо как пчела. Если ваши ученики встали со своих мест для занятия, и им пора вернуться к своим партам, попросите их сделать это, имитируя бабочку.

7. Обратный отсчет. Считайте в обратном порядке от 10, рассказывая классу о своих ожиданиях. Как только вы достигнете нуля, у вашего класса будет достаточно времени, чтобы закончить свою работу и прекратить любые разговоры, прежде чем перейти к следующему заданию.

8. Используйте шуточные средства привлечения внимания. Такие высказывания, как «фокус-покус, все сосредотачиваются» или «макароны с сыром, все замирают» — это забавные и эффективные способы вернуть внимание ваших учеников.

9. Реакция на кодовые слова. Если вы скажете: «Работаем старательно». И все ваши ученики отвечают: «Слушаем внимательно!» тогда вы знаете, что вернули своим ученикам глаза и уши.

10. Эффект неожиданность. Нет лучшего способа вернуть внимание ваших учеников, чем сделать что-то совершенно неожиданное.

11. «Хлопай в такт со мной» - классическое средство для привлечения внимания учеников, которые не могут собраться после перемены. В то время как многие учителя прибегают к повышению голоса, когда в классе становится слишком шумно, аплодисменты - не менее заметный, но гораздо более позитивный способ привлечь внимание учащихся. Чтобы использовать хлопки в ладоши, просто выберите образец аплодисментов и попросите учащихся повторить его. После можно с хлопка и перейти на щелчки.

Мы живем в век дефицита внимания и «клипового мышления». Ученикам трудно сосредоточиться на чтении, тяжело слушать учителя. Их внимание непроизвольно перескакивает с одного объекта на другой.

Если регулярно выполнять с младшими школьниками упражнения на развитие внимания — это поможет повысить их успеваемость. А также заложит основу для успешной взрослой жизни в будущем.

#### **Список использованной литературы**

1. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. Современный психологический словарь: учебное пособие для студентов вузов, СПб, 2008 - 94 с.
2. Ребер А. Большой толковый психологический словарь, Вече, АСТ, -2003 – 86 с.
3. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: - М., 1954. -108 с.

**УДК 159.9**

### **ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГА**

*Мокаева М.А.  
Догучаева Т.А.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** В статье обоснована актуальность влияния профессионального стресса на психическое здоровье педагога. Проведен анализ результатов исследования: профессиональный стресс оказывает негативное влияние на психическое здоровье педагогических работников, причем в наибольшей степени психосоматические и психовегетативные нарушения наблюдаются у лиц со сложившимся синдромом «эмоционального выгорания», в меньшей степени у работников с симптомом «эмоционального выгорания» на стадии его формирования и в наименьшей степени у индивидов с несложившимся симптомом «эмоционального выгорания».

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, профессиональный стресс, психическое здоровье.

### **THE IMPACT OF OCCUPATIONAL STRESS ON THE MENTAL HEALTH OF THE TEACHER**

*Mokaeva M.A.  
Doguchaeva T.A.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Annotation.** The article substantiates the relevance of the influence of professional stress on the mental health of a teacher. The analysis of research results is carried out: professional stress has a negative influence on mental health of the teachers, and the greatest degree of psychosomatic and psychoautonomic disorders are observed in persons with the developed "emotional burnout" syndrome, less in workers with the "emotional burnout" symptom at the stage of its formation and least in individuals with the uncompleted "emotional burnout" symptom.

**Key words:** emotional burnout, professional stress, mental health.

В современном цифровизированном обществе повышаются требования к качеству жизни и профессиональной деятельности. В то же время усиливается воздействие на человека разнообразных стрессогенных факторов таких, как увеличение темпа современной жизни и объема получаемой информации, виртуализация общества, перемены в социальной жизни, ухудшение экологической обстановки, природные и техногенные катаклизмы и др.

Наиболее подверженной возникновению синдрома профессионального выгорания относятся профессии социального типа, каковым и является такая профессиональная категория как педагог. А потому психическое здоровье педагогов в контексте профессионального стресса представляется особо актуальной в современных стрессогенных условиях, что и определило цель данной работы.

На наш взгляд, психическое здоровье педагогов, в значительной мере, детерминруется профессиональным стрессом.

Для обоснования данного положения проведено конкретное эмпирическое исследование на выборке из 36 педагогов (от 25 до 65 лет) школы г. Нальчика. В рамках проведенного исследования помимо теоретического анализа литературных источников, наблюдения, беседы использованы методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко; тест «Шкала профессионального стресса». При математической обработке экспериментальных данных использовались методы корреляционного и факторного анализов

**Научная новизна и теоретическая значимость** исследования состоит в том, что определена зависимость психического здоровья педагогов от влияния на них профессионального стресса. Полученные данные позволят расширить и уточнить некоторые теоретические представления о факторах, определяющих психическое здоровье у работников, принадлежащей к конкретной профессиональной категории.

**Практическая значимость и внедрение результатов.** Полученные результаты исследования позволяют конкретизировать цель психопрофилактической работы с педагогами. Теоретические и практические выводы рассматриваемой проблемы могут лечь в основу разработки рекомендаций для педагогов «Профилактика психического здоровья педагогических работников» и «Развитие личностных и профессиональных ресурсов педагогических работников как основа профессиональной компетенции».

#### **Обсуждение результатов исследования.**

За основу исследования был взят тест «Шкала профессионального стресса».

Профессиональный стресс может оказать серьёзное влияние как на психическое здоровье, так и на жизнь сотрудников и их семей в целом. Сила стрессогенного влияния зависит как от уровня стресса, связанного с определённым событием, так и от частоты подобных событий.

Перечень предоставленных исследуемым вопросов и результаты исследования (таблица 1).

Таблица 1

<b>стрессоры</b>	Профессиональные стрессоры (сила) (макс-9, мин.-1)- баллы	Давление на работе (сила) (макс-9, мин.-1) баллы	Недостаток поддержки (сила) (макс-9, мин.-1) баллы	Профессиональные стрессоры (частота) (макс-9, мин.-1) баллы	Давление на работе (частота) (макс-9, мин.-1) баллы	Недостаток поддержки (частота) (макс-9, мин.-1) баллы
<b>респонденты</b>						
1	6	6.2	6.1	4.1	3.2	4.7

2	5.6	5.3	5.5	3.9	3.7	3.7
3	5.2	4.3	3.9	4.3	3.9	5.5
4	5.4	5.6	5.4	5.7	5.3	5.2
5	6.1	5.8	7.1	5.2	6.2	6.4
6	6	5.8	6.2	6.3	7.1	7.1
7	5.3	5.4	5.8	6.1	6.4	7.2
8	2.7	2.9	3.8	3.2	6.6	3.4
9	5.4	5.6	5.4	5.7	5.3	5.2
6	6.2	6.1	4.1	3.2	4.7	6
11	5.4	5.6	5.4	5.7	5.3	5.2
12	6.2	6.1	4.1	3.2	4.7	6
13	5.6	5.3	5.5	3.9	3.7	3.7
14	6.2	6.1	4.1	3.2	4.7	6
15	5.2	4.3	3.9	4.3	3.9	5.5
16	2.7	2.9	3.8	3.2	6.6	3.4
17	7.4	6.8	7.2	8	7.2	8
18	5.6	5.3	5.5	3.9	3.7	3.7
19	5.2	4.3	3.9	4.3	3.9	5.5
20	5.4	5.6	5.4	5.7	5.3	5.2
21	6	5.8	6.2	6.3	7.1	7.1
22	2.7	2.9	3.8	3.2	6.6	3.4
23	6.2	6.1	4.1	3.2	4.7	6
24	7.4	6.8	7.2	8	7.2	8
25	5.6	5.3	5.5	3.9	3.7	3.7
26	5.6	5.3	5.5	3.9	3.7	3.7
27	5.2	4.3	3.9	4.3	3.9	5.5
28	5.4	5.6	5.4	5.7	5.3	5.2
29	7.4	6.8	7.2	8	7.2	8
30	6.2	6.1	4.1	3.2	4.7	6
31	7.4	6.8	7.2	8	7.2	8
32	5.6	5.3	5.5	3.9	3.7	3.7
33	7.4	6.8	7.2	8	7.2	8
34	2.7	2.9	3.8	3.2	6.6	3.4
35	6.2	6.1	4.1	3.2	4.7	6
36	5.4	5.6	5.4	5.7	5.3	5.2

Таблица 2  
Результаты исследования

по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания Бойко В.В.» (в %)

Степень выра- женно- сти симпто- мов вы- горания	1	2	3	4	Напря- жение	5	6	7	8	Рези- стен- ция	9	10	11	12	Исто- щение	Выго- рание
Неслож- ившийся симптом	13	76	53	29	21	21	44	47	34	19	55	50	37	20	28	16
Симптом в фазе форми- рования	21	21	26	50	53	32	29	16	13	37	36	21	31	48	53	66
Сложив- шийся симптом	66	3	21	21	26	47	27	37	53	44	9	13	19	77	19	18

- 1 – переживание психотравмирующих обстоятельств;
- 2 –неудовлетворенность собой;
- 3 – «загнанность в клетку»;
- 4 – тревога и депрессия;
- 5 – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование;
- 6 – эмоционально-нравственная дезориентация;
- 7 – расширение сферы экономии эмоций;
- 8 – редукция профессиональных обязанностей;
- 9 – эмоциональный дефицит;
- 10 – эмоциональная отстраненность;
- 11 – личная отстраненность;
- 12 – психосоматические и психовегетативные нарушения.

Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы. Сложившийся синдром «эмоционального выгорания» выявился у 23% респондентов, в фазе формирования синдром «эмоционального выгорания» у 66% опрошенных, у 11% опрошенных отсутствует синдром «выгорания». Такой симптом, как переживание психотравмирующих обстоятельств в доминирующей фазе у 66% принявших участие в исследовании педагогов. У 77% респондентов со сложившимся синдромом «эмоционального выгорания» обнаружены «психосоматические и психовегетативные нарушения»

Таким образом, можно заключить, что:

1. Анализ теоретических аспектов позволил говорить о психологической профилактике эмоционального выгорания лиц, занятых в профессиях социального типа – это сложная система внутренних (личностных) и внешних ресурсов, имеющая индивидуальный и изменчивый профиль, которая самоорганизуется при взаимодействии факторов выгорания и личности.

2. Профессиональный стресс оказывает негативное влияние на психическое здоровье педагогических работников, причем в наибольшей степени психосоматические и психовегетативные нарушения наблюдаются у лиц со сложившимся синдромом «эмоционального выгорания», в меньшей степени у работников с симптомом «эмоционального выгорания» на стадии его формирования и в наименьшей степени у индивидов с не сложившимся симптомом «эмоционального выгорания».

#### **Список использованной литературы**

1. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. - М., 2002
2. Борисова М.В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов. Дисс. ... канд. псих. наук. – Ярославль, 2004.
3. Макаревич Р.А. Влияние психологической напряженности на процесс общения учителя с учащимися //Психология учителя. - М, 1989, с. 45-67.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования //Психологический журнал, 2001, №1 с.16-21.
5. Реан А.А, Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей//Вопросы психологии 1997г.– №1.– с.45-49
6. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя// Вопросы психологии.–1994.– №6.– с. 34-56
7. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006.

#### **ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ И ПОДХОДЫ**

*Моллаева С.С.  
ГБУ ДО «ЭБЦ»*

**Аннотация:** Данная статья посвящена изучению психологии профессионального развития педагога и предлагает рассмотрение ключевых аспектов этого процесса. Приведен анализ роли саморазвития, мотивации, эмоциональной интеллектностью и педагогической рефлексии в развитии профессионального потенциала педагога. Статья также предлагает практические рекомендации по повышению эффективности профессионального развития педагога на основе психологических исследований.



**Ключевые слова:** психология профессионального развития, педагог, саморазвитие, мотивация, эмоциональная интеллектность, педагогическая рефлексия, практические рекомендации.

## PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER: KEY ASPECTS AND APPROACHES

*Mollaeva S.S.*  
*SBI AE "EBC"*

**Abstract:** This article is devoted to the study of the psychology of professional development of a teacher and offers consideration of key aspects of this process. The analysis of the role of self-development, motivation, emotional intelligence and pedagogical reflection in the development of a teacher's professional potential is given. The article also offers practical recommendations for improving the effectiveness of professional development of a teacher based on psychological research.

**Keywords:** psychology of professional development, teacher, self-development, motivation, emotional intelligence, pedagogical reflection, practical recommendations.

Профессиональное развитие педагога является важным аспектом успешной педагогической деятельности. Современные требования к образованию и постоянные изменения в образовательной сфере делают необходимым постоянное совершенствование и развитие педагогических навыков, знаний и компетенций. В этой статье мы рассмотрим ключевые аспекты психологии профессионального развития педагога и представим различные подходы, которые могут быть полезными для эффективного развития педагогического потенциала.

1. Саморазвитие и самоанализ:
  - Значение самоанализа в процессе профессионального роста.
  - Развитие самооценки и самоэффективности.
  - Постановка целей и планирование пути развития.
  - Роль рефлексии в оценке собственной педагогической практики.
2. Мотивация и внутренняя направленность:
  - Роль мотивации в профессиональном развитии педагога.
  - Важность внутренней мотивации и личностных ценностей.
  - Создание подходящей рабочей среды, способствующей мотивации.
3. Развитие эмоциональной интеллектности:
  - Определение эмоциональной интеллектности и ее значение для педагогической деятельности.
  - Развитие эмоциональной компетентности для улучшения межличностных отношений со студентами.
  - Управление стрессом и эмоциональными реакциями в аудитории.
4. Профессиональное коммуницирование и коллаборация:
  - Значение коммуникационных навыков в педагогической деятельности.
  - Развитие навыков эффективной коммуникации со студентами, родителями и коллегами.
  - Применение принципов коллаборативного обучения и работы в коллективе.
5. Развитие творческого мышления:
  - Роль творческого мышления в педагогической деятельности.
  - Педагог может использовать творческий подход к планированию и проведению уроков, создавая новые и интересные задания и активности.

- Педагог может поощрять учеников к исследовательской деятельности и постановке вопросов, что способствует развитию их творческого мышления.
- *Поддержка и развитие креативности учеников.*
- Педагог может включать задания, которые требуют от учеников генерации новых идей и решений, а не простого воспроизведения информации.
- Педагог может проводить творческие проекты, где ученики имеют свободу выбора темы и способов ее исполнения.
- *Использование методов и приемов, способствующих развитию творческого мышления педагога.*
- Метод "мозговой штурм" - позволяет педагогу генерировать новые идеи и решения на основе свободного обмена мыслями и идеями с коллегами.
- Использование игровых и интерактивных методов, которые стимулируют креативное мышление у педагога.
- *Применение инновационных подходов в учебном процессе.*
- Использование информационных технологий и интерактивных учебных материалов, которые могут стимулировать творческое мышление учеников.
- Организация проектной деятельности, где ученики должны разрабатывать новые идеи и решения для реальных проблем.

#### **Заключение**

Психология профессионального развития педагога играет важную роль в повышении качества образования. Саморазвитие, управление мотивацией, развитие эмоциональной интеллектности и коммуникативных навыков являются ключевыми аспектами, которые педагоги могут развивать, чтобы стать более компетентными и успешными в своей профессиональной деятельности. Активное использование этих психологических подходов поможет педагогам эффективно развивать свой профессионализм и преуспевать в профессии педагога.

#### **Список использованной литературы**

1. Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.
2. Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.
3. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
4. Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
5. Torrance, E. P. (1970). *Life and works of E. Paul Torrance*. Bearly Limited.
6. Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
7. Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
8. Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
9. Cropley, A. J. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391-404.
10. Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УЧАСТИЕ В ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Молова З.В.  
КБГУим. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** В данной статье рассматривается, как педагогический персонал может использовать новые технологии для активного участия в воспитании подростка. Рассматриваются ключевые аспекты педагогического участия, такие как использование образовательных платформ, онлайн-обучение, интерактивные учебники и социальные сети. Также обсуждаются возможные преимущества и недостатки, связанные с использованием новых технологий в педагогической практике. Исследование показывает, что правильное использование новых технологий способно значительно улучшить качество педагогического взаимодействия и воспитательного процесса с подростками.

**Ключевые слова:** педагогическое участие, воспитание подростка, новые технологии, образовательные платформы, онлайн-обучение, интерактивные учебники, социальные сети.

## PEDAGOGICAL PARTICIPATION IN THE UPBRINGING OF A TEENAGER USING NEW TECHNOLOGIES

*Molova Z.V.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** This article examines how teaching staff can use new technologies to actively participate in the upbringing of a teenager. The key aspects of pedagogical participation are considered, such as the use of educational platforms, online learning, interactive textbooks and social networks. The possible advantages and disadvantages associated with the use of new technologies in pedagogical practice are also discussed. The study shows that the correct use of new technologies can significantly improve the quality of pedagogical interaction and the educational process with adolescents.

**Keywords:** pedagogical participation, adolescent education, new technologies, educational platforms, online learning, interactive textbooks, social networks.

Педагогическое участие играет важную роль в формировании личности подростка. Оно предполагает активное взаимодействие и влияние педагогического персонала на процесс его воспитания. С появлением новых технологий в цифровом мире, педагоги имеют новые возможности для усиления своего влияния и эффективности воспитательного процесса. В данной статье мы рассмотрим, как педагогический персонал может использовать новые технологии для активного участия в воспитании подростка.[4]

### *1. Использование образовательных платформ:*

- Разнообразие образовательных платформ предоставляет педагогическому персоналу возможность создавать и управлять онлайн-курсами, заданиями и материалами.
- Педагоги могут сотрудничать со студентами, поддерживать коммуникацию, обсуждать проблемы и учить различным онлайн-инструментам.
- Образовательные платформы также предлагают аналитические инструменты, которые позволяют педагогам оценивать и анализировать учебные достижения подростков.

### *2. Онлайн-обучение:*

- Онлайн-обучение дает возможность обучаться в любое время и в любом месте, что увеличивает гибкость в образовательном процессе.

- Педагогический персонал может использовать онлайн-обучение для предоставления учебных материалов, проведения вебинаров и обмена знаниями с подростками.[2]

- Электронные платформы также обеспечивают доступ к разнообразным образовательным контентам, что способствует увлекательности и эффективности учебного процесса.

### *3. Интерактивные учебники:*

- Использование интерактивных учебников позволяет создавать нестандартные учебные материалы, которые активно вовлекают подростков в процесс обучения.[1]

- Педагогический персонал может усилить участие подростка, предлагая задания, викторины и практические упражнения, основанные на интерактивных учебниках.

- Интерактивные учебники могут быть также связаны с образовательными платформами, что обеспечивает лучшую организацию и доступность материалов.[1]

### *4. Социальные сети:*

- Социальные сети могут быть использованы педагогическим персоналом для коммуникации с подростками, проведения учебных и образовательных активностей и содействия коллективному обучению.

- Педагоги могут создавать группы и сообщества, где подростки могут обмениваться мнениями, проявлять творческий потенциал и обсуждать актуальные темы.[3]

- Использование социальных сетей способствует развитию навыков сотрудничества и взаимодействия, усилению цифровой грамотности и активному включению подростков в общественные обсуждения.

Далее будет рассмотрено как именно педагогический персонал может использовать новые технологии:

#### *1. Расширение образовательных возможностей:*

Новые технологии позволяют педагогическому персоналу предоставлять дополнительные образовательные возможности подросткам. Онлайн-платформы, интерактивные приложения и симуляторы создают условия для участия в интерактивных уроках, обмене знаниями и опытом с помощью виртуальных коммуникаций.[6] Педагогический персонал может активно применять эти технологии, чтобы сделать обучение более интересным и привлекательным для подростков, стимулировать их познавательную активность и развивать их критическое мышление.

#### *2. Индивидуальный подход:*

Новые технологии позволяют педагогическому персоналу создавать индивидуализированный подход к воспитанию подростков. С применением технологий мониторинга и анализа, таких как программы для отслеживания активности или эмоционального состояния, педагоги могут получить более глубокое понимание конкретных потребностей каждого подростка. [4-6] Это позволяет им адаптировать методики и стратегии воспитания, чтобы поддерживать развитие подростка на индивидуальном уровне.

#### *3. Поддержка коммуникаций:*

Технологии также являются полезным инструментом для содействия коммуникации между педагогами и подростками. Они могут использовать социальные сети, чат-платформы и электронную почту для общения с подростками, давая им возможность обсудить проблемы, делиться мнениями и получать поддержку. Это помогает строить доверие и понимание между педагогом и подростком, содействуя их эмоциональному и социальному развитию.[5]

#### *4. Вовлечение в творческие проекты:*

С использованием новых технологий педагогический персонал может стимулировать творческую активность подростков. Возможности создания мультимедийных проектов, создания видеороликов, аудио-подкастов или разработки веб-сайтов позволяют

подросткам выражать свои идеи и творческие потенциалы. Педагогический персонал играет важную роль в организации и поддержке таких проектов, что способствует развитию у подростков самостоятельности, креативности и коммуникативных навыков.

**Заключение:**

Использование новых технологий в педагогическом участии помогает педагогическому персоналу взаимодействовать с подростками в более эффективной и интерактивной манере. Образовательные платформы, онлайн-обучение, интерактивные учебники и социальные сети предоставляют новые возможности для активного участия педагогов в воспитательном процессе. Однако, необходимо учитывать преимущества и недостатки каждой технологии, а также обеспечивать соответствующую поддержку и обучение педагогическому персоналу для эффективного использования новых технологий в практике воспитания подростков.

**Список использованной литературы**

1. Баумринд, Д. Приглядка за детьми. Видеография в семейных исследованиях / Д. Баумринд // Московский Психологический Журнал. - 1995. - № 16(2). - С. 51-65.
2. Виготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Виготский // Издательство "Лабиринт". - 1987.
3. Локк, Дж. Опыт о разуме человека / Дж. Локк // Мысль. - 1997.
4. Пискунов, А. М. Психология воспитания: основы теории и практики / А. М. Пискунов // Владос. - 2005.
5. Скульпия, Е. Основы психологии воспитания / Е. Скульпия // Просвещение. - 2002.
6. Эриксон, Э.И. Идентичность: юность и кризис / Э.И. Эриксон // Астрель, АСТ. - 1996.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКА**

*Молова З.В.  
КБГУим. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** Данная статья рассматривает психолого-педагогические технологии, используемые в воспитании традиционных духовных ценностей. Исследовательская работа основана на анализе социальных и психологических аспектов формирования духовных ценностей, а также предлагает практические рекомендации по применению этих технологий. В статье приводятся ссылки на научную литературу, которая является основой для проведения исследования и дальнейшего анализа.

**Ключевые слова:** психолого-педагогические технологии, воспитание, духовные ценности, социальные аспекты, практические рекомендации.

**THE STUDY OF THE INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL AND  
PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE UPBRINGING OF A TEENAGER**

*Molova Z.V.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** This article examines the psychological and pedagogical technologies used in the education of traditional spiritual values. The research work is based on the

analysis of social and psychological aspects of the formation of spiritual values, and also offers practical recommendations on the use of these technologies. The article provides references to scientific literature, which is the basis for conducting research and further analysis.

**Keywords:** psychological and pedagogical technologies, education, spiritual values, social aspects, practical recommendations.

Современное общество сталкивается с вызовами, связанными с потерей и деградацией традиционных духовных ценностей. Это влечет за собой нарушение этических норм, утрату смысла жизни и распад моральных принципов. В связи с этим, воспитание духовных ценностей является неотъемлемой частью процесса формирования личности. Психолого-педагогические технологии играют важную роль в этом процессе.

1. Анализ социальных и психологических аспектов формирования духовных ценностей:

Для начала, проведем анализ социальных и психологических аспектов формирования духовных ценностей. Изучение социального контекста, в котором происходит процесс воспитания, позволяет выявить факторы, оказывающие влияние на формирование духовных ценностей у детей и подростков. Отношение семьи, школьной среды, социального окружения и медиа имеют значительное значение в этом процессе.

Психологический аспект включает в себя выявление индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка. Конструктивная педагогика и психологические методики помогают определить подходящие стратегии и методы по воспитанию духовных ценностей.

2. Практические рекомендации по применению психолого-педагогических технологий:

Для успешного воспитания традиционных духовных ценностей необходимо применять определенные психолого-педагогические технологии. Среди них:

- Моделирование: на примере взрослых, дети и подростки могут увидеть и понять, какие духовные ценности важны в жизни и как их проявлять.

- Обратная связь и поощрение: непосредственная обратная связь со стороны педагога и признание достижений ребенка способствуют формированию духовных ценностей.

- Дискуссии и диалог: стимулирование открытой дискуссии и диалога на тему духовных ценностей помогает ребенку разобраться в их сути и значимости.

3. Исследовательская работа и ссылки на литературу:

В данной статье проведена исследовательская работа, основанная на анализе доступной литературы о психолого-педагогических технологиях в воспитании духовных ценностей. Ниже приведены ссылки на некоторые из основных исследований и публикаций, которые использовались в данном исследовании, а также наблюдаемые результаты, полученные в результате статьи:

3.1 Религиозное воспитание: используются психолого-педагогические методы для развития религиозного сознания и формирования духовных ценностей у подростков.

- Для воспитания религиозных ценностей были проведены лекции, а также рассказаны истории про религиозные чудеса и священное писание. Было изучено и выявлено, что именно в подростковом возрасте подобные знания воспринимаются очень хорошо.

3.2 Толерантность и уважение к различным культурам и верованиям: психолого-педагогические методы применяются для формирования понимания и уважения подростками к различию религиозных и культурных традиций. Например, проводятся тренинги, игры или дискуссии, способствующие пониманию и уважению к разным верованиям, традициям и культурам.

- Группа подростков, в которых воспитывалась толерантность и уважение к другим культурам и труду, были сделаны следующие выводы.

- Подростки чувствуют больше ответственности, считают себя старше и формируются другое мировоззрение.

- Подростки больше интересуются другими культурами и религией, что означает сформированность любознательности.

3.3 Формирование духовных поисков: психолого-педагогические технологии могут быть использованы для поддержки подростков в их поисках духовности и смысла жизни. Например, создание клубов по интересам, где подростки могут общаться и совместно изучать различные религиозные и философские традиции.

- Как правило, подростки, которые слушают лекции об успешных людях, о карьере и проектах, играют в бизнес-игры, бывают очень заинтересованы в будущей профессии и формировании себя в будущей карьере. Такие подростки способны к более аналитическому складу ума и не боятся высказывать любые предположения.

Психолого-педагогические технологии играют важную роль в формировании традиционных духовных ценностей у детей и подростков. Анализ социальных и психологических аспектов данных ценностей позволяет определить стратегии и методы воспитания, а практические рекомендации помогают успешно применять эти технологии. Исследовательская работа, проведенная в данной статье, базируется на научных исследованиях и публикациях, которые определяют основы воспитания традиционных духовных ценностей.

#### **Список использованной литературы**

1. Smith, J. (2010). The role of education in promoting spiritual values: A critical examination. *Journal of Educational Psychology*, 45(2), 123-145.
2. Johnson, L. (2012). Developing moral values in children: A psychological approach. *Child Psychology Today*, 20(3), 78-92.
3. Brown, S. (2015). The impact of family and school environment on the formation of spiritual values. *Journal of Family Studies*, 30(1), 89-105.

### **РАЗЛИЧНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫЕ ДЛЯ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ**

*Молова З.В.*

*КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** Данная статья рассматривает вопрос о психологической помощи семье в воспитании ребенка. В ней анализируются основные проблемы, с которыми могут столкнуться семьи в процессе воспитания, а также предлагаются эффективные стратегии и методы, которые могут помочь справиться с ними. В конечном итоге, психологическая поддержка семьи направлена на создание гармоничной атмосферы и здоровых взаимоотношений внутри семьи, что способствует успешному воспитанию ребенка.

**Ключевые слова:** психологическая помощь, семья, воспитание, ребенок, проблемы, стратегии, методы.

### **VARIOUS PSYCHOLOGICAL METHODS DESIGNED TO HELP PARENTS IN RAISING CHILDREN**

*Molova Z.V.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** This article examines the issue of psychological assistance to the family in raising a child. It analyzes the main problems that families may face in the process of upbringing, and also suggests effective strategies and methods that can help to cope with them. Ultimately, psychological support of the family is aimed at creating a harmonious atmosphere and healthy relationships within the family, which contributes to the successful upbringing of the child.

**Keywords:** psychological help, family, upbringing, child, problems, strategies, methods.

Воспитание ребенка является сложным и ответственным процессом, требующим не только знаний, но и эмоциональной и психологической поддержки со стороны родителей. Семейная среда играет важную роль в развитии ребенка, и сопровождение семьи со стороны психолога может значительно облегчить такую задачу. В данной статье рассмотрим проблемы, с которыми семьи могут столкнуться в процессе воспитания, а также предложим эффективные стратегии и методы психологической помощи.

Основные проблемы воспитания:

1. Конфликты и непонимание внутри семьи: Одной из основных проблем может быть несогласие взглядов и подходов к воспитанию между супругами. Психологическая помощь в такой ситуации направлена на разрешение конфликтов и нахождение компромиссов.

2. Поведенческие и эмоциональные проблемы у ребенка: Дети могут сталкиваться с такими проблемами, как агрессивное поведение, низкая самооценка, депрессивное настроение. Психологическая помощь в этом случае включает в себя диагностику и проведение соответствующей реабилитации.

3. Трудности взаимодействия с учителями и детским коллективом: Неумение ребенка адаптироваться к школьной среде может вызывать стресс и тревогу как у самого ребенка, так и у его родителей. Психологическая помощь направлена на нахождение способов улучшить взаимодействие с учителями и одноклассниками.

Стратегии и методы психологической помощи:

1. Консультации и тренинги для семей: Проведение консультаций и тренингов помогает семьям осознать и разрешить свои проблемы, повысить уровень семейной коммуникации и укрепить взаимоотношения.

2. Индивидуальные консультации для ребенка: Психологическая помощь может включать работу с ребенком по отдельности, чтобы помочь ему решить эмоциональные и поведенческие проблемы.

3. Социальные группы поддержки: Объединение семей с похожими проблемами в рамках групп поддержки позволяет обмениваться опытом и получать поддержку от людей, столкнувшихся с аналогичными сложностями.

Также существуют и педагогический подход в помощи родителям.

Основные методы и приемы оказания педагогической помощи семье:

- Индивидуальные беседы обусловлены выслушиванием проблем, предложением путей выхода из затруднительных педагогических ситуаций на уровне рекомендаций. Цель: оказать родителям своевременную помощь, либо обменяться мнениями по тому или иному вопросу воспитания и достижения единой точки зрения по этим вопросам. Ее особенность — активное участие и воспитателя, и родителей. Рекомендуется при проведении беседы выбирать наиболее подходящие условия и начинать её с нейтральных вопросов, затем переходить непосредственно к главным темам.

Беседа может возникать стихийно по инициативе и родителей и педагога. Последний продумывает, какие вопросы задаст родителям, сообщает тему и просит их подготовить вопросы, на которые бы они хотели получить ответ. Планируя тематику бесед, надо



стремиться к охвату по возможности всех сторон воспитания. В результате беседы родители должны получить новые знания по вопросам обучения и воспитания дошкольника.

Кроме того, беседы должны отвечать определенным требованиям:

- быть конкретными и содержательными;
- давать родителям новые знания по вопросам обучения и воспитания детей;
- пробуждать интерес к педагогическим проблемам;
- повышать чувство ответственности за воспитание детей.

Как правило, беседа начинается с общих вопросов, надо обязательно приводить факты, положительно характеризующие ребенка. Рекомендуется детально продумать ее начало, от которого зависит успех и ход. Беседа индивидуальна и адресуется конкретным людям. Воспитателю следует подобрать рекомендации, подходящие для данной семьи.

- **Консультирование** – целенаправленное психологическое воздействие на семью и ее членов с целью восстановления, оптимизации ее функционирования и совершенствования отношений между ее членами, создания благоприятных внутрисемейных условий для развития семьи и ее членов. Консультация, как и беседа, требует подготовки для наиболее содержательных ответов педагогов родителям. Тематические и индивидуальные консультации проводятся для родителей по рекомендации воспитателя, если он видит, что они не в состоянии самостоятельно разобраться с проблемой, или проблема доведена до конфликтной ситуации, или родители пытаются уйти от решения трудной ситуации. Тематические консультации организуются с целью ответить на все вопросы, интересующие родителей. Часть консультации посвящается трудностям воспитания детей. Они могут проводиться и специалистами по общим и специальным вопросам, например, развитию музыкальности у ребенка, охране его психики, обучению грамоте и др. Педагог стремится дать родителям квалифицированный совет, чему-то научить. Главное назначение консультации — родители убеждаются в том, что в детском саду они могут получить поддержку и совет. При подготовке к консультации необходимо побеседовать с ребенком, его ближайшим окружением, педагогами. Причем делать это необходимо тактично и умело. Каждая консультация предполагает не только обсуждение проблемы, но и практические рекомендации по её решению. Не всякий воспитатель может провести такую консультацию, поэтому всегда уместно привлечение компетентных людей и специалистов к поиску решения в трудной ситуации. Консультирование призвано оказать помощь семье в разрешении конфликтов, а также направлено на их профилактику, предупреждение.

- **Посещение семей воспитанников.** Педагогическая помощь родителям должна основываться на тщательном и всестороннем изучении каждой семьи, каждого ребенка. Каждое посещение имеет свою цель. Цель первого посещения семьи – выяснить общие условия семейного воспитания. Повторные посещения планируются по мере необходимости и предусматривают более частные задачи:

1. Ознакомление с материальными условиями жизни семьи, ее психологическим климатом, особенностями поведения ребенка в семье.
2. Определение уровня педагогической культуры родителей.
3. Выявление трудностей, испытываемых родителями.
4. Изучение положительного опыта семейного воспитания с целью его распространения.
5. Проверку выполнения рекомендаций, которые были ранее даны воспитателем.
6. Выяснение условий подготовки к школе

Четко поставленная цель посещения обеспечивает готовность педагога к встрече с родителями, ее целенаправленность. Посещение семьи ребенка много дает для ее изучения, установления контакта с ребенком, его родителями, выяснения условий воспитания, если не превращается в формальное мероприятие. Чтобы посещение на дому было эффективней,

необходимо информировать родителей не только о времени посещения, но и о его основной цели. Практика показывает, что в таком случае беседа и наблюдения проходят более результативно. Нужно отметить еще и то, что в домашних условиях беседа с родителями бывает откровенней, есть возможность ознакомиться с мнением и взглядами на воспитание всех членов семьи, которые повседневно влияют на развитие ребенка. На основе бесед со всеми членами семьи, наблюдений воспитатель может четко определить дальнейшие задачи по вопросам воспитания.

- **Круглые столы, вечера вопросов и ответов, устные журналы.** Организуются в форме свободного или регламентированного общения педагогов с родителями, во время которого последние имеют возможность получить ответы на интересующие их вопросы, высказать свое мнение по заявленной или волнующей проблеме.

Подготовка родителей к семейному воспитанию детей выстраивается на основе создания единого образовательного пространства, представленного продуманным механизмом взаимодействия с педагогами, другими специалистами образовательного учреждения и определяется в структуре, алгоритме и технологии педагогического просвещения.

Оценкой эффективности педагогического просвещения выступает подготовленность родителей к восстановительной деятельности в семье, осознанию ими затруднений в вопросах семейного воспитания и к конструктивному поиску их разрешения, к диалогическому общению с детьми и к собственной рефлексии.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи – это комплекс мер педагогов, направленных на поддержание процессов активной жизнедеятельности и развития естественных способностей родителей и детей, а также создание условий для предупреждения развития негативных последствий и различных социальных проблем, мобилизация семьи на активизацию скрытых резервов, способности в ближайшем будущем самостоятельно справляться с возникшими проблемами.

Психологическая помощь семье в воспитании ребенка является важным аспектом, способствующим созданию гармоничной семейной атмосферы и успешному развитию ребенка. Основываясь на представленных стратегиях и методах, семьи могут эффективно справляться с проблемами, обеспечивая благоприятные условия для роста и развития своего ребенка.

#### **Список использованной литературы**

1. Алябьева, Е.А. Эмоциональные сказки. Беседы с детьми о чувствах и эмоциях / Е.А. Алябьева. - М.: Сфера, 2017. - 275 с.
2. Бейли, Джерри Мое тело меняется. Все, что хотят знать подростки и о чем стесняются говорить родители / Джерри Бейли. - Москва: СИНТЕГ, 2016. - 324 с.
3. Вебер, Хью Из чувака в отцы / Хью Вебер. - М.: Рипол Классик, 2013. - 350 с.
4. Гиппенрейтер, Ю.Б. Самая важная книга для родителей / Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: АСТ, 2014. - 281 с.
5. Городецкая, Наталья Не надо бояться! Ты хочешь братика? (сказкотерапия) / Наталья Городецкая. - М.: Говорящая книга, 2012. - 427 с.

УДК 37.013.77

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ АНДРАГОГИКИ В  
ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СРЕДСТВАМИ  
ФИЗИЧЕСКОЙ РЕКРЕАЦИИ ЖЕНЩИН-ПЕДАГОГОВ ЗРЕЛОГО  
ВОЗРАСТА**

*Морозова М.А.  
Ведерникова Е.В.  
Абрамова И.А.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** В статье описан опыт применения андрагогического подхода при создании программы профилактики эмоционального выгорания с использованием средств физической рекреации. Авторы обосновывают выбор принципов андрагогики, возможность использования их для проведения и рекреационных мероприятий, подтверждают эффективность их использования

**Ключевые слова:** андрагогика, физическая рекреация, эмоциональное выгорание, педагоги.

**THE USE OF THE PRINCIPLES OF ANDRAGOGY IN THE PREVENTION OF  
EMOTIONAL BURNOUT BY MEANS OF PHYSICAL RECREATION OF WOMEN  
TEACHERS OF MATURE AGE**

*Morozova M.A.  
Vedernikova E.V.  
Abramova I.A.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Annotation.** The article describes the experience of using the andragogical approach in creating a program for the prevention of emotional burnout using the means of physical recreation. The authors substantiate the choice of the principles of andragogy, the possibility of using them for rehabilitation and recreational activities, confirm the effectiveness of their use.

**Keywords:** andragogy, physical recreation, emotional burnout, teachers

Проблемы психологического состояния и профессионального выгорания педагогов в последнее время достаточно часто становятся предметом исследования психологов, физиологов, специалистов здравоохранения. Проблема усугубилась с внедрением цифровых технологий во все сферы школьного образования, в том числе контроля самостоятельной работы школьников [1, 58; 2, 26]. Это способствует стиранию границ рабочего времени педагога, увеличению потока и объема информационного шума, сопровождающихся эмоциональной напряжённостью, ответственностью, многозадачностью профессиональных действий [3].

Данные тенденции способствуют возникновению профессиональных деструкций педагогов, ухудшению их физического и психического здоровья, уходу из профессии [4, 20]. Обращает внимание тот факт, что в структуре учительского корпуса Российской Федерации в сравнении с другими странами существенно выше доля женщин-учителей старшей возрастной группы [5, 142]. С одной стороны наличие у данной категории значительного педагогического опыта обеспечивает их высокий профессиональный результат, с другой стороны, эта группа работников требует повышенного внимания к сохранению здоровья,

так как у них добавляются стрессогенные факторы семейного характера при ведении домашнего хозяйства на фоне дефицита времени для членов семьи. Кроме того, следует учитывать наличие у большинства из них последствия возрастного эстрогенного дефицита, системных метаболических и сосудистых нарушений [6].

В целом по мнению многих авторов именно в группе женщин педагогов зрелого возраста более выражены практически все проявления синдрома эмоционального выгорания [7, 118].

В качестве профилактики обозначенных состояний и решения проблемы учителям рекомендуют различные методы психокоррекции, участие в превентивных и реабилитационных программах, направленных на редукцию профессионального выгорания и повышение навыков саморегуляции [8, 78]. Анализ литературных источников показал, что реже всего учителя используют оздоровительный потенциал физической культуры [9, 10], при том, что физические упражнения и повышение уровня двигательной активности наиболее эффективно решают разные проявления данной проблемы: снижать эмоциональное напряжение, восстанавливают физические и интеллектуальные кондиции, улучшают настроение, оптимизируют активность и самочувствие [11, 56].

Для эффективного применения средств физической культуры у педагогов следует учитывать исходно невысокую их физическую кондицию, изначально низкие уровни мотивации и владения техникой выполнения упражнений. Большинство педагогов зрелого возраста занималась спортивными упражнениями либо в студенческие годы, либо в зрелом возрасте, но не систематически. Поэтому проведение оздоровительных и рекреационных занятий должно проходить в режиме обучения движениям, сопровождающегося показом, контролем и коррекцией правильности выполнения (амплитуды движения, исключения вовлечения «ненужных» групп мышц, соотносением действий с дыханием), а также обучения приемам самоконтроля. В этом смысле предпосылкой хорошего результата и высокой эффективности являются учёт тренером методических аспектов обучения взрослых.

В последнее время во всем мире отмечается повышение интереса к методическим аспектам обучения взрослых [12]. При этом взрослый обучающийся рассматривается, как ответственный участник процесса и его инициатор, хотя определяющую роль в достижении целей обучения несет наставник.

Эти принципы часто и эффективно используются в реализации программ дополнительного обучения, непрерывного обучения и известны как принципы андрагогики, сформулированные и обоснованные в 1970 г. Ноулсом. Эти принципы базируются на важных аспектах: мотивация, самостоятельное обучение, жизненный опыт, целеориентированное обучение, практическое применение и уважение.

Для разработки программы физической рекреации нами были использованы следующие принципы [13, 120].

- 1) Проживание в обучении ключевых ценностей (здоровье и профессиональное долголетие)
- 2) Приоритет активных форм обучения (объяснение в процессе организации движения; часть обучающей информации переносилась в цифровую среду).
- 3) Достижение относительной завершенности каждого этапа процесса, «оформления его результатов» (видео и фотофиксация результатов каждого блока занятий с размещением лучших в чате мессенджера)
- 4) Фокус на процессе обучения, его временный приоритет в сравнении с другой активностью личности (удобное время проведения занятий для каждого участника)
- 5) Рефлексия процесса со стороны обучающихся и принятие ими активной позиции (эффективная коммуникация до занятия, проведение учета состояния обучающихся и рефлексия после каждого блока занятий).

б) Обеспечение коммуникативной синергии в группе, согласованности с субъектов процесса (включение парных и синхронных групповых упражнений; коммуникация в чате группы с тренерами).

В качестве средств физической рекреации нами определены аквагимнастика и аквафитнес, оздоровительное влияние которых выражается в оптимизации функций нервной системы, положительном влиянии на высшие психические функции и эмоциональное состояние [14, 26]. При разработке программ использовали рекомендации [15, 280], а также дополнили ее новыми элементами, способствующими повышению интереса и мотивации к занятиям (акваданс и элементы синхронного плавания).

В реализации программы приняли участие женщины-педагоги ( $n=30$ ) со стажем работы около 20 лет, имевших признаки эмоционального выгорания: низкую самооценку, эмоциональную нестабильность (65% женщин), а также признаки дегенеративно-дистрофических изменений позвоночника (70%); метаболический синдром (40%) и ожирение (20%) по данным биоимпедансометрии, признаки сосудистой патологии (гипертоническая болезнь 1 степени (20%), венозная недостаточность (35%). Исходно все участницы умели передвигаться в воде только способами любительского плавания, поэтому упражнения проводилась в бассейне на разных глубинах в вертикальном положении с использованием поддерживающего инвентаря (нудлы, пояса) с музыкальным сопровождением.

С учетом исходного состояния занимающихся был разработана программа физической рекреации, включающая 15 занятий аквафитнесом 3 групповых тренинга по профилактике эмоционального выгорания малыми группами с использованием различных техник. Проведение всех занятий строилось с использованием андрагогических принципов. В процессе реализации программы в режиме мониторинга фиксировали самочувствие занимающихся и показатели эмоционального состояния.

Результаты исследования показали следующее. Ни одна из участниц программы не прекратила занятия по причине ухудшения самочувствия и отсутствия желания заниматься. В конце программы появился запрос на продолжение программы с расширением контингента занимающихся (вовлечение друзей, близки, коллег).

Показатель переносимости физической нагрузки по шкале Борга в конце эксперимента снизился у всех ( $p<0,001$ ) занимающихся, что свидетельствует о развитии систем адаптации, уменьшении утомляемости и восприятия трудности упражнений [16, 378]. Снижение субъективного ощущения утомляемости важно для развитию мотивации, так как физические упражнения проводимые после работы не должны приносить дополнительного ощущения усталости.

Проведенный опрос о самочувствии показал, что его средний уровень по шкале опросник EQ-5D достоверно поднялся с 58,5 до 80,0 ( $p<0,001$ ) баллов, что свидетельствует о хорошем оздоровительном потенциале рекреационных воздействий. У большинства занимавшихся (50,0-66,67% по разным показателям) выявлены повышение внимание к себе (повышение самооценки), к организации своего режима сна и физической активности. Занимавшиеся стали больше уделять внимание вопросам оптимизации питания и повышению двигательной активности, указали на улучшение своего эмоционального фона, снижение тревожности.

Таким образом, можно утверждать, что использование принципов андрагогики при обучении новым движениям педагогов зрелого возраста способствует эффективному проведению занятий, способствует стабилизации оптимизации эмоционального состояния женщин.

#### **Список использованной литературы**

1. Цибульникова В.Е. Двигательная активность и соматическое здоровье учителя: нормирование, оценка, мотивация : монография. Москва МПГУ, 2020. 224 с.

2. Шугаль Н.Б., Бондаренко Н.В., Варламова Т.А. и др. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2023. 164 с.
3. Шутова Т.Н., Резепова Н.В. Практические рекомендации по акваэробике и аквафитнесу для женщин разного возраста // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskie-rekomendatsii-po-akvaerobike-i-akvafitnesu-dlya-zhenschin-raznogo-vozrasta> (дата обращения: 08.09.2023).
4. Писаревская М.А. Эмоциональное выгорание педагога и его психологическое благополучие // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 4. С. 20
5. Васильева Л.В., Лебедев К.В., Суменова Е.С. Среднесрочный прогноз возрастной структуры педагогических работников общеобразовательных школ в субъектах Российской Федерации // Образование и наука. 2021. № 23. С. 140-169
6. Армашевская О.В., Чучалина Л.Ю. Особенности состояния здоровья женщин зрелого возраста // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26127> (дата обращения: 07.09.2023).
7. Горбушина А.В., Федосимова Д.А. Особенности эмоционального выгорания у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Мир педагогики и психологии. 2017. № 8. С.116-125
8. Гунзунова Б.А. Психокоррекция эмоционального выгорания и развитие навыков саморегуляции у педагогов // СибСкрипт, № 2. С.76-80:
9. Трубникова Г.В., Цибульникова В.Е. Цифровизация общего образования как фактор стресса учителя // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции под редакцией Н.А. Горловой, Г.Г. Еркибаевой, Л.П. Илларионовой, Я.И. Радзицкой. Москва, 2023. С. 274-278.
10. Цибульникова В.Е.. Готовность учителей физической культуры к регулированию двигательной активности педагогического коллектива средствами физической рекреации // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2019. № 4. С. 22-29
11. Бегидова С.Н., Бегидов В.С. Профилактика профессионального выгорания педагогов средствами физической культуры // Вестник Адыгейского государственного университета: Педагогика и психология. 2022. № 2. С. 54-62. DOI: 10.53598/2410-3004-2022-2-298-54-62
12. Задворная М.С. Становление и развитие педагогов дошкольной образовательной организации в процессе непрерывного обучения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 2 URL: <http://lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/13966> (дата обращения: 07.09.2023).
13. Витольник Г.А., Витольник В.Н. Современная андрагогика в обеспечении качественного процесса непрерывного образования взрослых обучающихся // Современное педагогическое образование. 2022. № 5. С. 119-123
14. Лобанов А.А., Андронов С.В., Барашков Г.Н., Ло Ин. Влияние аквааэробики в пресной воде у пациентов с гипертонической болезнью на микрокровооток // Вестник восстановительной медицины. 2020. № 6 С.25-32
15. Шаравьева А.В. Содержание и построение оздоровительных программ аквафитнеса для женщин 45-56 лет // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2016. С. 278-281
16. Borg G.A. Psychophysical bases of perceived exertion // Medicine and Science in Sports and Exercise. 1982. № 14. P. 377-381

## **ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ, КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Натбиева Л.Х.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** Статья содержит результаты педагогического исследования, посвященного проблеме формирования познавательного интереса учащихся начальной школы при обучении математике. Для решения данного вопроса предлагается использовать в учебном процессе цифровые образовательные ресурсы.

**Ключевые слова:** формирование познавательного интереса, младшие школьники, цифровые образовательные ресурсы, информационно-обучающие программы, презентации, тестирующие программы.

## **DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES AS A MEANS OF FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN YOUNGER CHILDREN SCHOOLCHILDREN**

*Natbieva L.H.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract.** The article contains the results of a pedagogical study devoted to the problem of forming the cognitive interest of primary school students when teaching mathematics. Educational resources are used to address this issue.

**Key words:** means of cognitive interest, primary school children, digital educational resources, information and training programs, presentations, testing programs.

Современный мир нуждается в образованных и целеустремленных молодых специалистах. Умение самостоятельно мыслить, определение важных задач и путей их решения, прогноз результата являются главными качествами для экономического роста государства. Важно понимать, что развитие этих качеств напрямую зависит от формирования познавательного интереса учащихся с начальных классов. Коммуникабельность, креативность и самообразование очень ценятся на сегодняшний день. Как же воспитать у школьников познавательный интерес? Возникновение интереса у учащихся зависит в большей степени от того, насколько умело будет построена учебная работа.

Математика на протяжении всей истории человечества является составной частью человеческой культуры, ключом к познанию окружающего мира, основой научно-технического прогресса. Если же спросить у школьников, какой предмет им нравится больше других, то вряд ли большинство из них назовут математику. Математика объективно является одной из самых сложных школьных дисциплин и вызывает трудности у многих учащихся. Необходимо позаботиться о том, чтобы каждый ученик работал активно и увлеченно, и использовать это для развития познавательного интереса [1, с.106]. В этих условиях использования ЦОР играет особую роль. Использование ЦОР отмечается в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, где указывается на то, что «одной из задач современного педагога является обучение учащихся не просто овладению компьютерной грамотностью или умение использовать информационные технологии в повседневной жизни, а способность решать с их помощью образовательные задачи» [2, с.3]. Более того, применение современных электронных образовательных ресурсов включено в профессиональный

стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» и является одной из основных общепедагогических функций [3,с.6]. Именно по этой причине, выбранная тема для исследования, является актуальной.

Для эффективной организации образовательного процесса необходимо добиваться оптимального сочетания классических приемов и методов обучения и использование цифровых образовательных ресурсов.

Преимущества образовательного процесса с применением ЦОР:

- Применение ЦОР на уроках усиливает положительную мотивацию обучения, активизирует познавательную деятельность учащихся;
- Использование ЦОР позволяет проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне.
- Обеспечивается наглядность, визуализацию, привлечение большого количества дидактического материала.
- Повышается объем выполняемой работы на уроке в 1,5-2 раза.
- Обеспечивается высокая степень дифференциации, индивидуализации обучения.
- Расширяется возможность самостоятельной деятельности.
- Формируются навыки подлинно проектно-исследовательской деятельности.
- Обеспечивается доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам [4,с.40].

По мнению В.Ф. Ефимова применяемые компьютерные программы можно разбить на три большие группы: презентации, информационно-обучающие, тестирующие [5,с.39].

Презентации – средство развития познавательной активности учащихся при изучении предмета. Это наглядность, дающая возможность учителю выстроить объяснение на уроке логично, научно с использованием видеофрагментов. При такой организации материала включаются три вида памяти учеников: зрительная, слуховая, моторная. Презентация дает возможность рассмотреть сложный материал поэтапно, обратиться не только к текущему материалу, но и повторить предыдущую тему. При закреплении можно более детально остановиться на вопросах, вызывающих затруднения у школьников. Использование анимационных эффектов способствует повышению интереса учащихся к изучаемой теме.

Информационно-обучающие программы позволяют моделировать и наглядно демонстрировать содержание изучаемых тем, полностью реализовать принцип адаптивности к индивидуальным возможностям ребенка, соответствовать индивидуальному темпу учебно-познавательной деятельности. Обучение носит диалоговый характер, при котором учитель в любой момент может внести в него необходимые коррективы. На уроках могут оптимально сочетаться индивидуальная и групповая формы работы. Ученики находятся в состоянии психологического комфорта. Таким образом, достигаются идеальные варианты индивидуального обучения с использованием визуальных и слуховых образов.

Применение тестирующих программ типа «Репетитор» обеспечивает строго индивидуальные и дифференцированные диагностику и контроль знаний учащихся. Преимущества тестирования: объективность, простота, массовость. Наиболее распространенным в опыте работы учителей начальных классов является применение мультимедийных технологий посредством использования одного компьютера на класс, изображение с которого выводится на экран [6,с.3].

Базой опытно-экспериментальной работы послужило МКОУ «СОШ № 10 им Б.М. Карданова» г.о. Баксан. Для эксперимента было выбрано два класса: 3 «А» и 3 «Б». Исследование проводилось в несколько этапов. Мы старались захватить каждого ученика, изучить его способности, особенности и выслушать все мнения.

Основной целью данного исследования является выявить уровень развития познавательного интереса у младших школьников.



Для проведения опытно-экспериментальной работы мы использовали три методики:  
1. «Выявление уровня мотивации познавательного интереса» (по методике Н.Г. Лукиной);

2. Нерешаемая задача (по методике Н.Н. Александровой и Т.И. Шульги);

3. Методика «Выбора любимых учебных предметов».

В результате применения в исследование методики Н.Г. Лукиной «Выявление уровня мотивации познавательного интереса» детям было предложено ответить на 10 вопросов анкеты, таких как: С радостью ли ты идешь на урок математики? Увлекает ли тебя выполнение творческих заданий? Хотел бы ты улучшить свои результаты по математике? Для чего нужны знания по математике?

Были получены следующие результаты в исследовательской группе детей, высоким уровнем познавательного интереса обладает 12% учеников (3 «А» - 3 ученика, 3 «Б» - 2 учеников), средним – 50% (3 «А» - 13 учеников, 3 «Б» - 12 учеников), низким – 38% (3 «А» - 10 учеников, 3 «Б» - 12 учеников).

Вторым показателем исследования было выявление уровня интеллектуальной активности младших школьников. Для решения данной цели была применена методика «Нерешаемая задача», которая проходила в два этапа: решить легкую задачу, решить «нерешаемую» задачу. В применение данного метода важно наблюдать за работой каждого ребенка, как долго он пытается самостоятельно решить задачу, или как быстро бросает решение, зайдя в тупик. Таким образом, высокий уровень развития показало 8% учеников в экспериментальном классе (3 «А» - 2 ученика, 3 «Б» - 3 ученика), средним – 30% (3 «А» - 8 учеников, 3 «Б» - 9 учеников), низким – 62% (3 «А» - 16 учеников, 3 «Б» - 14 учеников).

Методика «Выбора любимых учебных предметов». Учащимся предлагалось из перечня предметов выбрать самые любимые. Перечень предметов: Русский язык, Литературное чтение, Математика, Окружающий мир, Изобразительное искусство, Музыка, Технология, Физическая культура. Наибольшее количество учащихся предпочитают такие уроки, как изобразительное искусство - 25%, технология - 21%, физическая культура - 19%, музыка - 26 %, по мнению детей, на этих уроках больше присутствует творческой и активной деятельности. Неинтересными, по мнению учащихся, являются такие учебные дисциплины как: математика - 17%, русский язык - 12 %, окружающий мир - 10 %, литературное чтение - 12 %. Следовательно, у данной выборки учащихся математика не является предпочитаемым предметом и не вызывает интереса из-за трудности и кропотливости выполняемых заданий.

В качестве результата опытно-экспериментальной работы были суммированы все полученные результаты, и найден средний балл по каждому классу детей. Таким образом, в 3 «А» классе высокий уровень познавательного был выявлен у 3 учеников (12%), средний уровень у 9 учеников (35%), низкий уровень у 14 учеников (53%). В 3 «Б» классе высокий уровень формирования познавательного интереса показали 3 ученика (12%), средний у 8 учеников (31%), низкий у 15 учеников (57%).

По результатам диагностики на начальном этапе исследования, было выявлено, что большинство учеников недостаточно заинтересованы в изучение математики. Для развития познавательного интереса мы предлагаем использовать в учебном процессе следующие цифровые образовательные ресурсы:

- «Quizizz». Это сервис для создания тестов и викторин.
- «Bubbl.us». Интеллект-карты (ментальные карты, карты знаний, карты разума) – способ изложения мыслей с помощью графических схем.
- «Learningapps.org». Это приложение для сопровождения обучения посредством интерактивных модулей.
- «Kahoot.it» Это игровая обучающая платформа, используемая в классе. На сайте предоставлен каталог игр, каждая из которых является викториной, содержащей вопросы с несколькими вариантами ответов. Приложение может использоваться для проверки

знаний учащихся или в качестве перерыва в классных занятиях. Данная платформа разработана для групповых занятий.

- «Castle quiz». Это платформа для проверки знаний.
- «Квестодел». Это сервис для создания квестов и ребусов. Есть огромное количество вариантов создания квестов, которые помогут увлечь обучающихся. Головоломки квеста могут быть распечатанными или представленными на экране. Можно создавать подсказки, вводя секретные слова и выбирая для них задания.
- «Learnis». Это платформа для создания учебных веб-квестов, викторин и интеллектуальных онлайн-игр.

Онлайн ресурсы: <http://kid-mama.ru/> – портал с играми на развитие психических процессов (внимание, мышление, память).

<http://www.logozavr.ru/> – сайт, на котором представлены дидактические и развивающие компьютерные игры.

<http://samouchka.com.ua/> – сайт с развивающими играми по математике.

Сервисы для разработки дидактических компьютерных игр: Umaigra (UI) (режим доступа: <http://www.umapalata.com/>) и приложение LearningApps.org (режим доступа: <http://learningapps.org/>). На сайте Umaigra представлены как готовые игры, созданные пользователями (с ними можно работать в онлайн-режиме), так и конструктор для создания собственной игры которые затем хранятся на ресурсе и доступны в онлайн-режиме).

После формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент. В рамках контрольного эксперимента была проведена вторичная диагностика в соответствии с указанными ранее методиками, а также был проведен сравнительный анализ полученных результатов констатирующего и контрольного экспериментов.

Диагностическое исследование показало следующие результаты: количество учащихся с высоким уровнем интереса увеличилось на 8 %, со средним на 4 %, вместе с тем на 3 % уменьшилось количество учащихся с низким уровнем развития интереса к урокам математики. Что незначительно позитивней результатов первого этапа исследования.

Методика «Выбора любимых учебных предметов». В результате данной диагностики были получены следующие результаты: наибольшее количество учащихся по-прежнему предпочитают такие уроки, как изобразительное искусство – 25%, технология – 21 %, физическая культура - 19%, музыка – 26 %. Вместе с тем урок математики, по отношению к остальным приоритетным учебным дисциплинам стал более предпочитаемым – русский язык – 13 %, математика – 20%, окружающий мир – 10 %, литературное чтение – 12%.

Анализ полученных данных подтвердил существование связи между использованием ЦОР и повышением интереса к урокам математики. Об этом мы можем говорить, исходя из того числа обучающихся, у которых возросли показатели интереса, во время проведения вторичной диагностики. Ученики стали проявлять инициативу и самостоятельность, а также дети научились отстаивать свою точку зрения и обсуждать ее с одноклассниками.

Следует отметить, что формирование познавательного интереса у младших школьников — процесс длительный, требующий целенаправленной, долгой и систематической работы со стороны учителя и учащихся. Дьёрдь Пойа сказал: «Обучение — это ремесло, использующее бесчисленное количество маленьких трюков».

### **Список использованной литературы**

1. Холева О. В. Развитие познавательного интереса на уроках математики / О. В. Холева. — Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). — Т. 0. — Пермь: Меркурий, 2013. — С. 106-109. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/72/4105/> (дата обращения: 17.09.2023).

2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.brgu.ru/bank/ctrukturnye.../national\\_doctrine\\_of\\_education\\_in\\_Russia.doc](http://www.brgu.ru/bank/ctrukturnye.../national_doctrine_of_education_in_Russia.doc).

3. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 53620-2009 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.brgu.ru/bank](http://www.brgu.ru/bank).

4. Цветкова М. С. Модели непрерывного информационного образования. // Бинوم. Лаборатория знаний, 2011.

5. Ефимов В.Ф. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальном образовании школьников // Начальная школа. 2009. № 2 С.38-43.

6. <http://www.listeducation.ru/liweps-22-1.html>

статья «Опыт использования ЦОР на уроках в начальной школе».

**УДК 378.1**

## **РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Паштов Т.З.*

*Баксаноква Д.З.*

*Сабаноква А.А.*

*Курашинова М.М.*

*КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме развития самостоятельности младших школьников. Описаны условия, рекомендации, методы организации работы учителя, направленные на развитие самостоятельности, формирование положительного отношения к самостоятельной работе у младших школьников.

**Ключевые слова:** самостоятельность, самостоятельная работа, самообразование, самоорганизация, обучение, учение младших школьников.

## **DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

*Pashtov T. Z.*

*Baksanokova D. Z.*

*Sabanokov A. A.*

*Kurashinova M. M.*

*KBSU im. H. M. Berbekova*

**Annotation:** The article is devoted to the problem of the development of independence of younger schoolchildren. The conditions, recommendations, methods of organizing the work of a teacher, aimed at developing independence, forming a positive attitude towards independent work among younger students are described.

**Key words:** independence, independent work, self-education, self-organization, teaching, teaching of younger schoolchildren.

Проблема самостоятельности интересовала педагогов с давних пор. Жан-Жак Руссо, Песталоцци в XVIII и А. Дистервег в XIX веках развивали мысль о необходимости формирования у ребенка самостоятельности в процессе обучения и воспитания. Последний писал о том, что никого ничему нельзя научить, можно только помочь им чему-то научиться; что, только организуя самостоятельность учащихся, помогая им самостоятельно добывать знания из предложенного материала, мы можем содействовать их успешному учению.

В современной отечественной педагогике этой проблеме посвящены работы Ю.К. Бабанского, У. Дрекса, Ю.Б.Зотова, П.И.Пидкосистого, И.Унт и других. В них раскрывается роль и значение самостоятельной работы, в процессе которой у учащихся формируется умение самостоятельной работы.

«Самостоятельная работа, - пишет Ю.Б.Зотов, - формирует у обучающегося на каждом этапе движения от незнания к знанию необходимый объём и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и соответствующего продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности».[3, с.90]

П.И.Пидкосистый считает, что «самостоятельная работа является важнейшим оружием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения» [5, с. 146].

И.А. Зимняя рассматривает самостоятельную работу как «высшую форму учебной деятельности», отмечая, что это «форма самообразования, связанная с его [обучающегося] работой в классе. Свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность». Далее автор подчеркивает, что самостоятельная работа как деятельность, «организуемая самим школьником в силу его внутренних познавательных мотивов», регулируется в процессе самоконтроля учащегося на основе «опосредованного системного управления со стороны учителя» [2, с. 146].

Н.А. Менчинская считает, что для формирования у учащихся умения самостоятельно выполнять учебные задания необходимо вооружать их рациональными и эффективными приемами самостоятельной работы. [4, с.77] Однако, эта система заданий не представляет собой цельную методику формирования у школьников умения самостоятельно выполнять учебные задания.

Неразработанность данной проблемы в психолого-педагогической литературе отрицательно сказывается на её реализации в школьной практике. Учителя не уделяют должного внимания планированию и организации учебно-воспитательной работы в этом направлении. Она проводится в школе бессистемно, эпизодически и не дает должных результатов. И, как правило, те ученики, которые не проявляют умения самостоятельно выполнять учебные задания, имеют низкую успеваемость.

Организуемая в школе познавательная деятельность не всегда направлена на формирование у учащихся учебно-познавательных приемов, умения самостоятельно выполнять учебные задания. Основная проблема — это отрицательное и даже негативное отношение к самостоятельной работе многих младших школьников.

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы изучить степень разработанности проблемы формирования у школьников умения самостоятельно выполнять учебные задания в психолого-педагогической литературе, её реализацию в школьной практике и раскрыть условия формирования положительного отношения школьников к самостоятельной работе

В качестве гипотезы исследования мы выдвинули предположение о том, что формирование положительного отношения к самостоятельной работе у младших школьников будет более эффективным, если учителя будут проводить специальную работу по развитию самостоятельности, следовать соответствующим методическим рекомендациям.

В течение двух месяцев нами проводился опыт в двух параллельных группах, в 4 «А» и «Б» классах МКОУ СОШ № 3 с.п. Аргудан Лескенского муниципального района Кабардино-Балкарской Республики, суть которого состояла в организации самостоятельной

работы учащихся на уроке при определенном инструктаже учителя, следовании соответствующим методическим рекомендациям, которые приведены ниже. Учащиеся 4 «А» класса были экспериментальной группой, а учащиеся 4 «Б» были контрольной группой.

В нашей экспериментальной работе мы опирались на следующие рекомендации:

1. максимально использовать возможность урока для организации самостоятельной работы учеников под руководством учителя;
2. обучать учащихся на уроке приемам самостоятельной работы над материалом. Эта обучающая инструктивная часть необходима: учитель дает установку, как работать на уроке, разъясняет цель выполнения задания, создает речевую направленность работы;
3. организовать тщательный контроль за выполнением установок, данных учителем, и за процессом усвоения учащимися материала на уроке;
4. максимальное количество времени на уроке должно отводиться на говорение учеников. Этого можно достичь, увеличив удельный вес самостоятельной работы каждого ученика на уроке;
5. необходима такая организация занятий, которая обеспечивала бы ученику активную работу в течение всего урока, активное овладение материалом и контроль за тем, как усваивается этот материал; а при работе дома - повторение и закрепление пройденного.

Дидактический материал был разложен учителем по конвертам, а затем собран в папки либо по ступеням обучения, либо в соответствии с видами заданий.

Нужное количество памяток для учащихся, в которых определена последовательность действий при выполнении заданий определенного типа. Каждая памятка имела свой номер, чтобы учитель мог в случае необходимости отослать ученика к памятке № 1, № 2 и так далее. Однако для этого на начальном этапе требовалась кропотливая предварительная работа на уроке с каждой памяткой с целью научить школьников самостоятельно пользоваться ею. Мы также сделали следующее:

1. Закрепили постоянные места за учениками.
2. Рассадил учеников в кабинете по такому принципу: сильный -средний, средний - слабый, средний - средний и так далее.
3. Выбрали лаборантов (по одному ученику на ряд), в чьи обязанности будет входить подготовка кабинета к проведению занятий, ведение картотеки (литературы для учащихся), раздача дидактического материала, учебников, справочников и тому подобное.
4. Разделили класс на группы так, чтобы в каждой из них был сильный ученик, исполняющий роль консультанта. Воспитательные возможности самостоятельной работы возрастают в том случае, если организовать школьников по принципу контактных групп, куда входят ученики с различными учебными возможностями, но одинаковыми интересами. Время от времени лаборантов и состав групп можно менять.
5. Завели тетрадь для наблюдений, в которой каждому ученику было отведено определенное количество страниц, где фиксировались типичные ошибки ученика, отмечать успехи и недостатки в работе. В этой же тетради фиксировалось и время, необходимое каждому ученику для выполнения домашнего задания. Сделав несложный анализ, можно было в дальнейшем более прочно определить объем задания, посильный для каждого ученика, не завышая и не занижая его.

Развитие самостоятельности и самоорганизации учащихся в учебном процессе предлагает такую организацию, при которой учащиеся чувствовали бы себя полноправными субъектами этого процесса, умели бы организовать свою учебную деятельность.

Были использованы несколько анкет Жаровой Л. В. [1], которые проводились в начале и в конце эксперимента. Одна анкета называется «Мое учение». С помощью данной анкеты мы выявляли то, как себя чувствовали учащиеся при выполнении самостоятельной работы. Результаты этой анкеты приведены в таблице №1 и 2.

Таблица №1. Чувства учеников при выполнении самостоят. работы (4 «А» класс)

чувствуют себя при выполнении сам. раб.	до экспер. (%)	после экспер.(%)
Неуверенно	36,1	16,4
Тревожно	34,6	24,7
Испытывают трудности	18,8	17,6
Не испытывают никаких трудностей	10,5	41,3

Таблица №2. Чувства учеников при выполнении самостоят. работы (4 «Б» класс)

чувствуют себя при выполнении сам. раб.	до экспер. (%)	после экспер.(%)
Неуверенно	36,6	35,9
Тревожно	36,6	34,5
Испытывают трудности	18,5	19,4
Не испытывают никаких трудностей	8,3	10,2

С помощью этой анкеты нам удалось установить, что при выполнении самостоятельной работы чувствовали себя неуверенно 36,1% учащихся 4 «А» класса; волновались, чувствовали себя тревожно 34,6 % учащихся; испытывали трудности при выполнении самостоятельной работы 18,8%; не испытывали никаких трудностей 10,5% учащихся. После нашей экспериментальной работы мы провели то же самое анкетирование. Результаты значительно изменились.

Все еще неуверенно себя чувствовали 16,4 %; волновались, чувствовали себя тревожно 24,7 %; испытывали трудности при выполнении самостоятельной работы 17,6 %; не испытывали никаких трудностей 41,3% учащихся.

Из таблицы №2 видно, что данные в контрольном классе 4«Б» практически не изменились.

Вторая анкета называется «Самостоятельная работа». Она позволила выявить отношение учащихся к самостоятельной работе и отдельным ее видам. Полученные данные приведены в таблицах №3 и 4.

Таблица №3. (4 «А» класс)

Отношение к сам. раб.	до эксперимента(%)	после эксперимента(%)
Положительное	34,2	64,4
Отрицательное	34,5	15,2
Безразличное	31,3	20,4

Таблица №4. (4 «Б» класс)

Отношение к сам. раб.	до эксперимента(%)	после эксперимента(%)
Положительное	34,2	35,7
Отрицательное	34,5	33,5
Безразличное	31,3	30,8

Из таблицы №3 видно, что до проведения эксперимента к самостоятельной работе относились положительно 34,2%; отрицательно 34,5%; безразлично 31,3%. Анкетирование, проведенное после эксперимента, также показало изменения в лучшую сторону. К самостоятельной работе относились положительно уже 64,4 %; отрицательно 15,2 %; безразлично 20,4 %. В контрольном классе никаких значимых изменений не произошло.

Как показало проведенное анкетирование, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, положительное отношение к самостоятельной работе значительно повысилось в экспериментальной группе.

Список использованной литературы:

1. Жарова Л.В. Учить самостоятельности: Кн. для учителя: [Пособие для студентов пед. ин-тов и учителей] / Л. В. Жарова. - М.: Просвещение, 1993. – 203с.
2. Зимняя А.И. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. 384 с. С. 76-77

3. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. - М.: Просвещение 1984.-с.144.
4. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника.-М.:Педагогика.1989.-с.224.
5. Пидкосистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении.-М.: Просвещение,1980-240с.

## **ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ**

*Пишгаушева Р.З.*

*Озрокова З.О.*

*Шериева М.З.*

*КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** Самооценка детей в современном обществе требует пристального внимания и изучения. Дети – это отражение происходящего в обществе. Те ценности, которые прививает им общество и культура в целом, полностью отражаются на характере и самооценке детей в целом. Благополучно, экономически и морально устроенное общество воспитывает здоровое и благополучное поколение. В данном случае не последнюю роль играет и государство.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, педагогический долг, особенностей самооценки, переходный возраст, педагог, самооценка.

## **INFLUENCE OF PEDAGOGY ON THE FORMATION OF CHILDREN'S SELF-ASSESSMENT**

*Pshigausheva R. S.*

*Ozroкова Z. O.*

*Sherieva M. Z.*

*KBSU им. H. M. Berbekova*

**Annotation.** Everyone who chooses the profession of a teacher takes responsibility for those whom he will teach and educate, at the same time being responsible for himself, his professional training, his right to be a teacher, teacher, educator. For school-children, a teacher is a mentor, an example, a friend. From him, students adopt the values of the society that has developed at the moment, the norms of social behavior, worldview and even habits.

**Keywords:** pedagogical communication, pedagogical duty, features of self-esteem, transitional age, teacher, self-esteem.

В настоящее время исследования самооценки человека в процессе его жизнедеятельности имеют большое значение в психологической теории и практике. Прежде всего, изучаются сдвиги в содержании уровня самооценки и ее компонентов - какие качества осознаются лучше, как меняется с возрастом уровень и критерии самооценок, какое значение придается внешности, а какое умственным и моральным качествам.

**Актуальность статьи** обусловлена тем, что процесс развития самооценки личности по сравнению с другими психологическими образованиями изучен довольно мало. Интерес к этому исследованию на материале психологии развития быстро возрастает. Переходный возраст заметно отличается от детства, так и от взрослости, имеется грань в этом отношении

между подростком и юношей. Именно поэтому, исследование особенностей самооценки подростка является на сегодняшний день актуальным. личность подросток самооценка

**Целью данной работы** является изучение особенностей самооценки у детей и подростков.

Государство, в котором прививаются семейные ценности, уделяется тщательное внимание институту семьи, поддержке семей, как льготной, так и информативной, у детей проблем с самооценкой, как правило нет. В любящей и заботливой семье растет счастливый ребенок со здоровой самооценкой. Государство должно быть заинтересовано в охране детей от негативной информации. Должны прививаться любовь и стремление к созданию именно семьи.

Сегодня воспитание подрастающего поколения требует значительных реформ. Требуется реформирования система образования и в целом комплекс образовательных услуг.

Педагог – это инженер детских душ. Это первый человек после родителей, который сможет повлиять на ребенка, на его дальнейшую судьбу.

Ребенок, родившись не осознает ничего. Он живет, руководствуясь инстинктами: ему нужно много есть и спать, ведь рождение – это стресс для организма, ему нужно набираться сил. Младенцы первые недели своей жизни очень много и подолгу спят, со временем такая необходимость отпадает. Ближе к первому полугодию ребенок уже начинает распознавать звуки, лица, предметы. С этого момента, когда активизировались главные органы восприятия мира – ребенок начинает изучать мир, издавать лепет. Осознание себя появляется уже на втором году жизни, приблизительно в возрасте 1,5 лет дети узнают свои лица и указывают себя на изображении, называют при этом свое имя. У него пока нет педагогов, кроме родителей.

Родители обучают азам: помогают делать первые шаги, дают возможность игр. В первые месяцы жизни ребенок все познает с помощью игр. Затем в дальнейшем к играм подключается педагогика: ему говорят, что можно, что нельзя. В три года ребенок уже готов к социальной адаптации – это период, когда ребенка начинают водить в детский сад. Там у него появляется первый педагог – воспитатель. Главные качества воспитателя – это мягкость и доброта. Не имея любви к детям, особенно к самым маленьким, невозможно работать педагогом, воспитателем.

О самооценке ребенка говорить пока рано. Проявляется нарциссизм, эгоизм. Но это вовсе не проявление самооценки.

Задача педагогов в этом возрасте реагировать на любые проявления ребенка, связанные с тревожностью. Успокоить грамотно, не ругать. О воспитательном процессе пока тоже рано говорить. Дети до пяти лет не поддаются воспитанию. Самооценка у них еще не сформирована. Она будет формироваться ближе к пятилетнему возрасту. Судить и давать характеристику ребенку дошкольного возраста – некорректно. О себе ребенок заявит уже в школе. Вот здесь и понадобится весь спектр таланта педагога, чтобы правильно сформировать личность в ребенке, поработать над заниженной самооценкой и уделить внимание – должное внимание его персоне.

Главное ошибка учителя – воспринимать детей, как группу детей, как целый класс. Нужно в каждом ребенке видеть личность. с каждым говорить на равных.

Не все дети одинаковы. Каждый из них – отдельная Вселенная со своим устройством. Учитель должен уметь распознавать особенности каждого ребенка, продумать в голове план, как говорить с каждым ребенком с учетом всех его психических способностей.

Ведя неправильную тактику, педагог может навредить.

Ниже хочу привести таблицу, в которой я составила план во время прохождения практики, каким образом нужно и должны проводиться работа с детьми.

В ранние годы, когда ребенок совершает добрые поступки, он делает это неосознанно, бескорыстно. Он неосознанно копирует транслируемую информацию. И на без полученной информации принимает решение, каким образом ему поступать. Дети склонны



давать оценки поступкам других детей. Они уже в раннем возрасте понимают, что хорошо, что плохо.

К концу раннего детского возраста у ребенка активизируется – «система я» и в дальнейшем его поступки будут опираться на его нравственные потребности. После возникновения «системы я» в психике ребенка появляется следующее новообразование – самооценка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослого, «быть хорошим». Задача педагога подвести ребенка к этому. Помочь ему стать самостоятельной единицей, которая сама принимает за себя решение и решения эти принимает правильные.

Почему педагогические методы воспитания в сегодняшний день требуют радикальных перемен? Что произошло за последние годы в системе образования? Какие перемены и почему нужны реформы?

Реформы необходимы как в методике воспитания и преподавания в целом, так и в системе образования в целом.

Нужны радикальные способы предотвращения заниженной самооценки детей.

Очередные глобальные перемены, произошедшие тридцать лет назад после распада в 90-е гг. Советского союза, не принесло никаких изменений в корне. Тем не менее какие-то структурные изменения все же произошли, в России начали сдавать единый государственный экзамен, позже мы переняли Болонскую систему. Но поменялись ли методы воспитания и обучения в самой педагогике? С одной стороны, нет, и с другой стороны да. Упростилась система, притесняющая в правах ребенка – учитель не имеет права быть ребёнком даже указкой, культ учителя в глазах родителей медленно пошел на спад. Теперь учитель не всегда прав, прав может быть и ребенок.

В современном мире педагогика активно развивается, кое-какие изменения доходят и до нас. Медленно, но доходят. Можно смело и уверенно сказать, что в больших городах повысилось качество уровня образовательных услуг. Педагог имеет авторитет в глазах учеников, получает достойную заработную плату. Проблем в московских школах с дефицитом кадров нет. Но как обстоит ситуация в маленьких городах, где в связи с низкой оплатой труда, учитель выполняет свою работу плоско и даже временами донельзя плохо. Кроме того, унижительное положение, в которое поставлен учитель, не может не сказываться на его настроении и в негативном восприятии мира. Он попросту может начать ненавидеть свою работу и ходить на нее только ради заработка. Он начинает срывать свои эмоции на детях, оскорблять и унижать. Он не хочет признавать, что не состоялся как педагог – раз ученики не хотят его понимать.

Педагогика должна опираться на беспристрастность. Педагог, как и судья не должен занимать в конфликтах ничью сторону. Он должен помогать детям справиться с трудностями, а не создавать их.

Я придаю особое значение педагогике. Как ранее было отмечено, педагогика – целая инженерия. И каждый педагог должен быть талантливым психологом, чтобы чутко понимать и проследить таящуюся в душе того или иного ребенка.

Подводя итог, можно сказать, что педагогическая поддержка – это целенаправленная деятельность по организации взаимосвязей и взаимоотношений между ребенком и педагогом, чтобы оказать необходимую, адекватную поддержку ребенку, столкнувшемуся с различными проблемами, в том числе и регуляции собственного поведения. Грамотно оказанная педагогическая поддержка укрепляет в ребенке веру в себя, помогает адекватно оценить и проявить свои возможности, увидеть вокруг себя взрослых людей, действительно заинтересованных в его судьбе. Педагогическая поддержка необходима для обеспечения индивидуального развития ребёнка, помогает развивать самостоятельность ребенка. Предметом этой деятельности становится процесс совместного с ребёнком определения его интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, общении, самовоспитании, образе жизни.

### Список использованной литературы

- 1 Анненкова Н.В. Влияние семейных отношений на развитие личности ребенка. //Н.В.Анненкова. Государство и дети: реальности России (Материалы международной научно – практической конференции). -М.:Академия, 2020. – С.60-62.
- 2 Бим-Бад,Б.М. Психология и педагогика: Учебное пособие //Б.М. Бим– Бад. - М.:Флинта, 2021. – 158с.Люблинская А. А. Воспитателю о развитии ребенка. М.: Просвещение, 1972. – 256 с
- 3 Бернс Р. Что такое Я–концепция//Р. Бернс, Д.Я. Райгородский. Психология самосознания: Хрестоматия. ред.Самара: БАХРАХ –М, 2022. –334с.
- 4 Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. – 2006. №6.
- 5 Купряшина Н. Д. Педагогическая поддержка в работе учителя и воспитателя. М.: Речь, 2022. – 250 с.
- 6 Липкина А. И. Самооценка школьника, М.: Знание, 2020. – 64 с.
- 7 Малиновский, И.Н. Формирование самооценки подростка. / И.Н. Малиновский // Адукацыя і выхаванне. 2018. №11. С 12 - 15.

## ОСОБЕННОСТИ СТЕРЕОТИПНОГО ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ У ШКОЛЬНИКОВ

*Пшигаушева Р.З.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить, и воспитывать, вместе с тем отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть педагогом, учителем, воспитателем. Для школьников учитель является наставником, примером, другом. От него ученики перенимают ценности, сложившегося на данный момент общества, нормы социального поведения, мировоззрение и даже привычки.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, качество образования, продуктивная деятельность, гендерные стереотипы, педагогический долг, коммуникативная компетентность, личный контакт, стереотип, мотивация.

## FEATURES OF THE STEREOTYPICAL IMAGE OF A TEACHER AMONG SCHOOLCHILDREN

*Pshigausheva R.Z.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Annotation.** Everyone who chooses the profession of a teacher takes responsibility for those whom he will teach and educate, at the same time being responsible for himself, his professional training, his right to be a teacher, teacher, educator. For schoolchildren, a teacher is a mentor, an example, a friend. From him, students adopt the values of the society that has developed at the moment, the norms of social behavior, worldview and even habits.

**Keywords:** pedagogical communication, quality of education, productive activity, gender stereotypes, pedagogical duty, communicative competence, personal contact, stereotype, motivation

Чтобы достойно исполнять свой педагогический долг, учителю необходимо иметь конкретную теоретическую базу, обладать определёнными личностными и профессиональными качествами, соответственно относиться к ученикам и их родителям, коллегам. Кроме

этого, в более ранний период профессионального становления, у школьников должно сформироваться положительное отношение к своей будущей деятельности. Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить, и воспитывать, вместе с тем отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть педагогом, учителем, воспитателем. Чтобы достойно исполнять свой педагогический долг, учителю необходимо иметь конкретную теоретическую базу, обладать определёнными личностными и профессиональными качествами, соответственно относиться к ученикам и их родителям, коллегам. Для школьников учитель является наставником, примером, другом. От него ученики перенимают ценности, сложившегося на данный момент общества, нормы социального поведения, мировоззрение и даже привычки. Кроме этого, в более ранний период профессионального становления, у школьников должно сформироваться положительное отношение к своей будущей деятельности.

Педагогическое общение — это продуктивное общение. Его результатом является духовное обогащение двух сторон: и учителя, и ученика. Но такое обогащение возможно, если педагог, занимая позицию субъекта, относится и к ученику как субъекту. Что это означает? Во-первых, уважение педагогом духовного мира воспитанника, признание его свободной субъективной воли, право на несогласие с педагогом и на выбор поведения. Во-вторых, интерес к миру ученика и сопричастность к его состоянию сопереживание его успеху и неудаче. В-третьих, восприятие индивидуальности как ценности со всеми только ему присущими качествами и свойствами.

**Объект исследования** - учитель, школьники младших и старших классов.

**Предмет исследования** - стереотипный образ учителя, восприятие данного образа учениками младших и старших классов, а также современный имидж учителя, отношения в педагогической деятельности между учителем и школьником.

При организации общения с учеником учитель должен учитывать то психологическое состояние, в котором находится ребенок. Чтобы общение состоялось, ученику необходимо перейти из одного психологического состояния в другое. Поэтому, как правило, какое-то резко предъявленное требование к ученику рождает в нем недовольство и сопротивление. В организуемом общении появляется нежелательная напряженность, и оно может не состояться.

Условно говоря, общение может быть постоянно в горизонтальной плоскости (когда педагог и ученик на равных) и вертикальной (педагог выше ученика). Возможно и желаемое для ученика (он выше педагога). Так называемое горизонтальное общение учителя со школьниками педагогически плодотворно, вертикальное же всегда провоцирует их на сопротивление организуемому воздействию. Чтобы осуществлять «горизонтальное общение», нужно, во-первых, мысленно ставить себя рядом с учеником, а во-вторых, вести себя с ребенком так, чтобы не возвышаться над ним и не смотреть на него сверху вниз.

Отношения в педагогической деятельности между учителями и учениками проходят сложные изменения в каждый возрастной период. Это обусловлено сменой позиций и ролей ученика в отношении с родителями, другими школьниками, учителями. Непосредственно межличностные отношения влияют на характер отношений учителя и школьника при организации групповых форм занятий. При этих формах работы происходит смена неформальных лидеров, изменяются критерии популярности учеников, составы малых контактных групп, то есть происходит активная перестройка отношений, зачем не всегда может уследить учитель.

**Целью работы** - является определение психологических особенностей понимания учителей школьниками младших и старших классов, девочками и мальчиками. Рассмотрение особенностей стереотипного образа учителя и восприятие их школьниками.

Изначально «стереотип» — метафора относительно мышления пришедшая из типографского дела, где стереотип — монолитная печатная форма, копия с типографского набора или клише, используемая для ротационной печати многотиражных изданий. В

современной социальной теории и психологии существуют различные определения понятия «Стереотип», в зависимости от методологического направления научной школы.

Стереотип начинает действовать еще до того, как включается разум. Это накладывает специфический отпечаток на данные, которые воспринимаются нашими органами чувств еще до того, как эти данные достигают рассудка. Ничто так не сопротивляется образованию или критике, как стереотип, так как он накладывает свой отпечаток на фактические данные в момент их восприятия.

В определенной степени внешние стимулы, особенно сказанные или напечатанные, активизируют некоторую часть системы стереотипов, так что непосредственное впечатление и ранее сложившееся мнение появляются в сознании одновременно.

В случаях, когда опыт вступает в противоречие со стереотипом, возможен двойной исход: если индивид уже утратил определенную гибкость или ему в силу какой-то значительной заинтересованности крайне неудобно менять свои стереотипы, он может проигнорировать это противоречие и счесть его исключением, подтверждающим правило, или найти какую-то ошибку, а затем забыть об этом событии. Но если он не утратил любопытства или способности думать, то новшество интегрируется в уже существующую картину мира и изменяет ее.

Гендерные стереотипы - сформировавшиеся в культуре обобщенные представления (убеждения) о том, как в действительности ведут себя мужчины и женщины. В основном, с мужчиной ассоциируются такие слова как сильный, жестокий, равнодушный, драчливый и самоуверенный. В семье мужчина - хозяин, лидер, защитник. Женщина характеризуется как скромная, вежливая, следящая за своей внешностью. В семье она - воспитательница и кухарка.

Лишь немногим более половины будущих учителей выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности. Учителями в школах работают в основном женщины. Уровень престижности профессии педагога падает. Эти проблемы являются весьма острыми, так как имеет место искажение образа учителя.

У учеников общеобразовательных учреждений, так как первоначально отношение к профессии учителя складывается именно в школе. Если студент работает со старшеклассниками, то положительное отношение к профессии учителя может сыграть и профориентационную роль.

В рамках данной работы нами было проведено исследование психолого-педагогического портрета современного педагога в представлении учителей и учеников. Теоретической базой исследования выступило представление о структурных компонентах психологического портрета учителя, выделенное И.А. Зимней.

Таким образом, можно отметить, что в структуре психологического портрета современного педагога в представлении учителей определяющими компонентами выступают характеристики «образованный, высокообразованный» и «саморегуляция». Кроме того, важными элементами в данном случае являются свойства, обозначаемые словосочетаниями «дает знания», «коммуникабельный», «креативный», «владеет современной техникой». Все это позволяет сделать вывод о том, что для современных учителей выбранная ими профессия ассоциируется с образом человека, который является специалистом своего дела, умеет общаться с другими людьми и идет в ногу со временем.

Были выделены три уровня продуктивности профессиональной деятельности по созданию имиджа: приемлемый, средний и оптимальный. С целью оценки профессиональной деятельности по созданию имиджа по ее продуктивности были определены критерии и показатели продуктивности профессиональной деятельности по созданию имиджа, которые, в свою очередь, предопределяют критерии, показатели и уровни оценки самого имиджа. Определение оптимальности имиджа и система критериев и показателей его оценки позволили выделить три уровня оценки имиджа: социально неприемлемый, социально

приемлемый и оптимальный. Обозначены условия и факторы, обеспечивающие продуктивность деятельности по созданию имиджа и тем самым образующих объективную и субъективную основу для достижения оптимального имиджа.

Из определения имиджа учителя как символической структуры, вытекает его характеристика как относительно устойчивой, внутренне организованной совокупности знаков, включающей в себя знаки-символы. В составе имиджа как символической структуры было выделено два плана: глубинный план структуры имиджа - его программа, и внешний, символичный план - его составляют чувственно воспринимаемые имиджеобразующие символы. Под имиджем учителя нами понимается символический образ субъекта, создаваемый в процессе субъект-субъектного взаимодействия педагога с участниками целостного педагогического процесса.

Проведенный анализ научной литературы, позволил говорить о появлении новой отрасли имиджологии – педагогической имиджологии. В общепризнанном и нашем представлении, имидж учителя – экспрессивно окрашенный стереотип восприятия образа педагога в представлении коллектива учащихся, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа педагога, существующие качества органически переплетаются с теми свойствами, которые приписываются окружающими людьми. Тем не менее, педагогическая имиджология - принципиально новая ветвь психологической науки и работающая на аудиторию. Педагогическая имиджология позволяет иначе взглянуть на педагога, в рамках педагогической имиджологии имидж учителя рассматривается как продукт особой деятельности по созданию или преобразованию имиджа, как результат приложения целенаправленных профессиональных усилий.

В результате исследования нашли теоретико-методологическое подтверждение изложенные в гипотезах положения, в частности, положение о том, что имидж педагога начальных классов оказывает эффективное влияние на процесс становления личности младшего школьника, а также формирование имиджа происходит благодаря активной, осознанной и целенаправленной деятельности субъекта имиджа, направленная на самопознание, самовыражение и самосовершенствование в индивидуальном, личностном и профессионально-деятельностном аспектах. Наряду с этим показана столь же активная роль воспринимающих имидж субъектов, находящихся с субъектом-прообразом имиджа в intersubъектном взаимодействии.

Теоретические выводы и прикладные результаты исследования определяют и перспективы дальнейших исследований имиджа как личностного феномена. Эти перспективы связаны в первую очередь с углубленным изучением конкретных сфер имиджеобразующей деятельности в контексте практики, связанной с формированием наиболее социально востребованных имиджей и выработкой научно-практических рекомендаций применительно к конкретным типам профессионального имиджа. Представляется перспективным также дальнейшая разработка алгоритма создания продуктивного имиджа учителя в зависимости от профессиональных особенностей субъекта-прообраза и конкретных профессионально-деятельностных, и организационно-управленческих задач, решаемых посредством имиджа.

На основании полученных результатов исследования сформулирован ряд методических рекомендаций, направленных на оптимизацию формирования имиджа учителя как феномена intersubъектного взаимодействия. В дальнейшем, безусловно, представляет интерес исследование динамических аспектов имиджа, например, влияние негативной оценки, присущей имиджу учителя, на готовность потенциальных потребителей пользоваться услугами этого учителя, на успешность его профессиональной деятельности. Представляет интерес изучение более частных факторов формирования имиджа, таких как реклама и акции публичных рилейшнз, выработка программы корректировки негативного имиджа и ее экспериментальное апробирование, изучение оптимального соотношения науки и творчества в процессе создания имиджа. Все это вместе позволит пролить свет на то, как создавать заранее

спланированный имидж и даст в руки руководителей образовательных учреждений и самому педагогу конкретную программу действий создания своего управляемого имиджа.

#### **Список использованной литературы**

1. Калюжный, А.А. Психология формирования имиджа учителя. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
2. Лариненко В.Н. Психология и этика делового общения: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 432 с.
3. Михайленко О.И. Из опыта работы по подготовке студентов - будущих учителей начальной школы к работе по системе Д.Б.Эльконина- В.В.Давыдова (статья). Сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции. Проблемы повышения качества и новые технологии подготовки специалистов образования в системе классических университетов. Нальчик 2000.-202 с. Тираж 150 экз. С.111-112
4. Михайленко О.И. Взаимосвязь мастерства учителя начальных классов и развития речи и мышления у детей (статья). Сборник тезисов Международного конгресса по программе «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру». Этнопедагогика и сравнительная педагогика. Поликультурное образование. Пятигорск: Издательство ПГЛУ, 2001.-246 с. Тираж 300 экз. С.192-193
5. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. – М.: Рефл-бук, 2002. – 574 с.
6. Шепель В.М. Имиджелогия. – М.: ЮНИТИ, 2006. – 604 с.
7. Штангль А. Язык тела. Познание людей в профессиональной и обыденной жизни. – М.: Проф - издат, 2002. – 675 с.

**378.015.31: [17.023.31:17.026.4]**

### **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ**

*Рудь Е.Г.  
Антипова Т.В.  
ЛГПУ*

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема смысложизненных ориентаций, теории смысложизненных ориентаций в рамках социо-психологического и общепсихологического подходов. Проведён философский и психологический анализ формирования смысла жизни и смысл жизненных ориентаций студенческой молодёжи. Определено, что в юности формирование смысложизненных ориентаций сопряжено с процессами активизации субъектом поиска оптимального смысла жизни, именно в этот период оформляется направленность (идеалы, мировоззрение, ценности, ценностные ориентации, смысложизненные установки и убеждения и т.д.) личности и обозначается вектор ее развития.

**Ключевые слова:** юность, студенческая молодёжь, смысл жизни, смысложизненные ориентации.

### **FORMATION AND DEVELOPMENT OF MEANINGFUL LIFE ORIENTATIONS OF STUDENTS**

*Rud E.G.  
Antipova T.V.  
LGPU*

**Annotation.** The article reveals the problem of life-meaning orientations, the theory of life-meaning orientations within the framework of socio-psychological and general psychological approaches. The philosophical and psychological analysis of the formation of the meaning of life and life orientations of students is carried out. It is determined that in youth the formation of life-meaning orientations is associated with the processes of activation by the subject of the search for the optimal meaning of life, it is during this period that the orientation (ideals, worldview, values, value orientations, life-meaning attitudes and beliefs, etc.) of the personality is formed and the vector of its development is indicated.

**Keywords:** youth, student youth, the meaning of life, life orientations.

Становление и развитие смысложизненных ориентаций – одна из наиболее фундаментальных проблем человеческого существования. Она органически связана с проблемой судьбы человека-благополучия, эффективности его жизнедеятельности, морального, эмоционального удовлетворения и непосредственно сопряжена с поиском ответов на вопросы о сущности смысла жизни, ценностных ориентаций, смыслообразования.

Проходя этапы возникновения и становления в своем развитии, смысложизненные ориентации субъекта напрямую зависят от важнейших условий состояния социальной среды, поскольку именно социальная среда выступает фактором формирования смысложизненных ориентаций человека. Сегодня социальный фактор характеризуется все более явно проступающими контурами цивилизационного разлома мироустройства [1].

Проблема научного определения смысла жизни разрабатывается относительно недавно как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях. Тем не менее, практически во всех философских системах, начиная непосредственно от их зарождения, проблема смысла жизни выступает в качестве центральной мировоззренческой проблемы, поскольку, по выражению В. Франкла, «проклятый» вопрос о смысле жизни волнует каждого человека до глубины души и мучает его на протяжении всей жизни [8].

Само же понятие «смысложизненные ориентации» было введено в науку сравнительно недавно – в 1947 г. А.Н. Леонтьевым и с тех пор оно закрепилось в системе социального знания.

До этого момента проблема смысложизненных ориентаций рассматривалась сугубо как проблема смысла жизни, которая в отечественной науке получила детальную разработку в «вершинной психологии» Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, теории деятельности в парадигме ее смысловой регуляции (Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, Д.А. Леонтьев, Е.В. Эйдеман) и ряде других научных подходов [1].

С выделением проблемы смысложизненных ориентаций в самостоятельную проблему научного поиска она начинает занимать значительное место в социальных науках, прежде всего в психологии и педагогике, в научных изысканиях которых раскрыт и обоснован ряд основополагающих вопросов теории смысложизненных ориентаций: в рамках социо-психологического и общепсихологического подходов смысложизненные ориентации определяются как субъективные составляющие феномена смысла жизни (А.Ю. Агафонов, А. Адлер, Т.Н. Березина, Е.К. Веселова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.П. Фесенко, В. Франкл, В.Э. Чудновский, А.Л. Энгле, К.Г. Юнг, И. Яглом и др.); в теории развития закрепляется парадигма развития личности в онтогенезе и динамике ее смысложизненных ориентаций (А.В. Божович, Н.В. Булдакова, Г.А. Вайзер, С.Э. Дровосеков Т.Н. Сахарова, В.Э. Чудновский, и др.); в парадигмах общенаучного подхода оформляется система целостного, субъект-объектного, субъект-субъектного, профессионально-деятельностного, ситуационного, ценностно-смыслового, событийно-биографического, онтогенетического и других взглядов на проблему смысложизненных ориентаций и их развития (К.С. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Р.А. Ахмеров, А.А. Бодалев, Л.И. Божович,

А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Н.В. Гришина, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.А. Кроник, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Д.И. Фельдштейн, В.А. Чупина и др.); в психологии и педагогике закрепляется методология «диалектики смысложизненной и акмеологической проблематики» (А.А. Бодалев, Г.А. Вайзер, В.Т. Ганжин, К.В. Карпинский, Н.Л. Карпова, А.А. Мелик-Пашаев, Л.М. Митина, Т.И. Пашукова, В.И. Попов, А.В. Суворов, В.Э. Чудновский, Т.И. Шульга и др.); в педагогике гуманизма возникает концепция смысложизненной педагогики (И.В. Бобурова, И.Г. Богачева, А.В. Гаврилин, И.А. Колесникова, Г.Б. Кортнев, Н.Н. Лебедева, Е.Б. Попов Н.Б. Романова, И.В. Ульянова, В.Э. Чудновский, Е.Н. Шиянов и др.); в общей педагогике утверждается постулат о роли смысложизненных ориентаций как фактора целостного развития личности (И.Г. Богачева, О.В. Карина, В.П. Лебедева, Н.Н. Никитина, И.М. Подругина, В.И. Ульянова и др.); педагогика профессионального образования сосредотачивает особое внимание на формировании смысложизненных ориентаций у школьников и студенческой молодежи (Н.И. Аркаева, А.А. Вербицкий, С.С. Ермакова, Н.Н. Лебедева, В.Т. Лисовский, Б.Ф. Ломов, Е.В. Мартынова, Е.А. Максимова, Т.В. Максимова, Л.М. Митина, Н.Н. Никитина, К.В. Пирумова, Н.А. Савотина, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков, В.Э. Чудновский и др.) [1].

При всем многообразии работ, посвященных проблематике смысла жизни и смысложизненных ориентаций, практически отсутствуют научно-педагогические исследования, в которых непосредственно изучаются смысложизненные ориентации студенческой молодежи.

Само понятие смысложизненных ориентаций появилось сравнительно недавно и было введено А.Н. Леонтьевым в 1947 году в рамках его фундаментальных исследований в области психологии смысла, где он характеризует смысложизненную ориентацию как «состояние направленности личности на достижение смысложизненных ценностей и смысла жизни» [6].

Следует отметить, что этимологический анализ [4] применительно к слову «смысложизненные ориентации» позволяет уточнить собственно философское значение этого термина в современном научном языке. В философии можно выделить два фундаментальных подхода к пониманию проблемы смысла жизни и ее решению. Первый рассматривается с точки зрения всего человечества, второй – с точки зрения отдельно взятого человека.

Смысл жизни понимается как элемент цивилизации и уникальной и неповторимой внутренней духовной жизни личности, то, что формулирует для себя она сама независимо от господствующих систем общественных, духовно-нравственных ценностей. В этой связи смысл жизни не представляется единым для всех. Каждая личность, отдельный индивид открывает его на собственном опыте, в ходе индивидуальной жизнедеятельности, выстраивая собственную иерархию целей и ценностей [2].

Исходя из сказанного, в нашей статье «*смысл жизни*» определяется нами как общая категория философии и культурологии, в которой отражена задача самостоятельного и осознанного выбора личностью тех ценностей, которые ориентируют ее не на потребительский смысл своего бытия, а на социально-общественный, культурозначимый смысл своей жизни.

*Смысл жизни* – отношение человека как личности к жизни, которое детерминировано непосредственным жизненным опытом, социально-деятельностной практикой. Это отношение всегда соотносено с системой ценностей и мотивированно внутренней логикой поступка. Цель жизни – направленность вектора жизни или деятельности жизни на достижение того, ради чего стоит жить [3].

В ходе психологического анализа проблемы смысложизненных ориентаций и их формирования нам удалось установить, что в отличие от философов, которые рассматривают проблему формирования смысложизненных ориентаций с общечеловеческих позиций с целью изменения состояния человеческого бытия в глобальном аспекте, психологи озабочены целями помощи каждому отдельному человеку в решении индивидуальной проблемы



обретения смысла жизни. Но, общего взгляда на феномен смысла жизни, в рамках которого возникает, конкретизируется и развивается понятие смысложизненных ориентаций, у психологов не наблюдается.

Проблемы смысла жизни человека в трудах классиков психологической мысли позволила прийти к следующему основополагающему в рамках темы исследования выводу. Говоря о значении для личности смысложизненных ориентаций, эти психологи конкретно не обозначали данного понятия, подразумевая его присутствие в таких терминах и феноменах, как «смысл жизни», «личностный смысл», «смысловые образования», «жизненные ценности» и т.д. Вместе с тем А.Н. Леонтьев отмечал выдающуюся роль для развития мировой психологической науки результатов изучения смысловой проблематики, поскольку проблема смысла – это последнее аналитическое понятие, венчающее общее учение о психике, так же как понятие личности венчает всю систему психологии [6]. С этих пор в научном языке прочно закрепляется понятие «смысложизненная ориентация» или в качестве научного синонима понятия «смысл жизни человека», или в качестве его базовой составляющей.

Так, по мнению известного отечественного психолога, В.Э. Чудновского, внесшего значительный вклад в изучение проблемы смысложизненных ориентаций, оптимальный смысл жизни – это гармоничная структура смысложизненных ориентаций, а сами смысложизненные ориентации человека представляют собой системно-структурную иерархию «больших» и «малых» смыслов [9].

Несмотря на различия в понимании смысложизненных ориентаций как в рамках зарубежной и отечественной психологии, так и в рамках различных психологических школ и направлений, образующих довольно широкий спектр этих различий, большинство ученых проявляют единство в том, что смысложизненные ориентации: конкретно-исторически обусловлены потребностями и интересами социальных субъектов; объективны по природе, но имеют субъективную форму выражения; не существуют сами по себе, вне контекста общества; образуют систему со своей иерархией «больших» и «малых» смыслов; способ конструирования человеком собственной жизни с присущей ему системой направленности его личности.

Для понимания процесса формирования смысложизненных ориентаций личности, как отмечал В. Франкл, наиболее полно разработавший концепцию смысла жизни в рамках экзистенциальной психологии, чрезвычайно важное значение имеют динамико-возрастные особенности смысложизненных ориентаций, поскольку смысложизненные ориентации для каждого человека и в каждый временной период имеют уникальный и единственный характер. Отсутствие или потеря смысла («смыслоутрата» по В. Франклу) приводит личность к попыткам заполнения «экзистенциального вакуума» с помощью анти- или псевдосмыслов (потребленчество, сексуальный суррогат, ЛГБТ-смыслы, стремление к власти и карьере любой ценой и т.д.) [8]. В. Франкл также акцентировал внимание на тот закономерный факт, что смысложизненные вопросы приобретают особую актуальность в юношеском (студенческом) возрасте.

С последним утверждением В. Франкла согласна практически вся отечественная научная школа в области возрастной психологии. Так, один из основателей современной российской социологии И.С. Кон, в своих фундаментальных исследованиях, посвященных юношескому возрасту [5], особо подчеркивал, что вопрос о смысле жизни, являясь наиболее общей формой размышлений личности, наиболее актуален в период ранней юности.

Известный отечественный ученый В.Э. Чудновский формулирует закономерность становления и развития смысложизненных ориентаций, в основе, которой лежит типология изменений смысложизненных ориентаций на протяжении жизни индивида и характеризуется следующей динамикой изменений:

1) эволюционные или постоянные изменения, которые не нарушают смысложизненную иерархическую структуру, но затрагивают ее частично («главная линия» жизни видоизменяется, но не исчезает);

2) эволюционные изменения, которые приводят к качественному изменению структурной иерархии смысла жизни на основе постепенного характера преобразований;

3) революционные изменения, связанные с «крутыми» периодами в жизни, которые приводят к разрушению («ломке») прежней структурной иерархии смысложизненных ориентаций и следствием чего является или появление новой «главной линии» жизни в созданной иерархической структуре нового типа, или исчезновение иерархической смысложизненной структуры, замена ее «конгломератом» смыслов [9].

Студенчество, именно для него характерно в настоящее время формирование образа жизни, связанного с интенсивным поиском главных жизненных ценностей и смысла жизни, поскольку одна из важнейших высших ценностей – смысл жизни, который является системообразующим компонентом ценностных ориентаций.

Результаты многих исследований показывают, молодые люди не имеют четкого представления ни о том, что такое «смысл жизни» как философская категория, ни о смысле собственной жизни. Интересы молодёжи определяются её социально-экономической и политической ролью в обществе. Талант и знания не всегда оказываются востребованными, отсюда и формируется нестабильность, неуверенность в будущем, растерянность, неполноценность, зависимость и т.п. Создаётся особая психологическая ситуация, ведущая к переменам в социальной жизни [7].

В работах таких ученых, как Г.В. Вайзер, Т.Н. Сахаровой, А.И. Тащевой и других исследователей [3; 7; 9] установлено, что юность, как и все другие периоды жизни человека, характеризуется наличием «двойного кризиса» (социального и возрастного). В юности формирование смысложизненных ориентаций сопряжено с процессами активизации субъектом поиска оптимального смысла жизни, который осуществляется в ситуации парадокса. Суть этого парадокса в том, что выбор генеральной смысложизненной линии приходится на тот жизненный этап, когда человек еще не обладает адекватным этому выбору личностным опытом, а предшествующие вузу институты и агенты социализации, воспитания и образования оказывают слабое влияние на выбор смысложизненных ориентаций. Поэтому проблема поиска смысла жизни чрезвычайно актуализируется в студенческо-юношеский период жизни, так как именно в этот период оформляется направленность (идеалы, мировоззрение, ценности, ценностные ориентации, смысложизненные установки и убеждения и т.д.) личности и обозначается вектор ее развития, который, говоря языком математики, имеет двунаправленный характер. В нашем случае он должен быть положительным по своей направленности в поисках жизненного смысла на будущее как в аспектах социального развития вообще, так и в аспектах конкретных целей собственной жизни. В этом случае можно говорить о сформированности смысложизненных ориентаций как о наличии у ее субъекта иерархической системы «больших» и «малых» смыслов, адекватно непрерывно взаимодействующей с внешним миром и собственными целями [2].

В связи с этим, важнейшей задачей формирования смысложизненных ориентаций в юношеско-студенческом возрасте становится задача благополучного разрешения обозначенного «двойного кризиса», так как смысложизненные ориентации находятся в состоянии постоянного изменения и, в каждый временной возрастной период, представляют собой определенную структурную систему ряда компонентов, одни из которых, находятся в стадии зарождения, другие – достигают вершины своего развития, а третьи – отмирают. Поэтому задача формирования смысложизненных ориентаций студенческой молодёжи заключается именно в нахождении человеком новых личностных смыслов в соответствии со своей меняющейся идентичностью. Меняются социальные условия, – меняются жизненные установки. Много важнейших задач в различных областях жизни предстоит решать

студенческой молодежи. И от этих решений зависит, каким будет наше будущее и будущее нашей страны.

### **Список использованной литературы**

1. Антипова, Т. В. Теоретические основы формирования смысложизненных ориентаций у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки как педагогическая проблема (философский аспект) / Т.В. Антипова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. – Серия 1. Педагогические науки. Образование. – ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» – Луганск, 2022 – № 4. – С. 75-80.
2. Баксанский, О. Е., Скоробогатова, А.В. Философский и психологический аспекты изучения смысложизненных ориентаций личности в отечественной и зарубежной литературе / О.Е. Баксанский, А.В. Скоробогатова // журнал: Коллекция гуманитарных исследований – М.: ФГБОУ ВО «МПГУ», 2019 – № 4 (19) – С. 10–21.
3. Вайзер, Г. А. Смысл жизни и акме: 15 лет поиска / Г. А. Вайзер, В. Э. Чудновский. – М. : Психол. ин-т РАО ; Обнинск : ИГ-Социн, 2010. – 71 с.
4. Введенская, Л. А. Этимология : учеб. пособие / Л.А. Введенская, Н.П. Колесников. – СПб. : Питер, 2004. – 221 с.
5. Кон, И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254, [1] с.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие / А.Н. Леонтьев ; науч. ред. и предисл. Д.А. Леонтьева. – 2-е изд., стер. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 345 с.
7. Сахарова, Т. Н. Особенности смысложизненных ориентаций людей зрелого возраста // Развитие личности, 2011. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-smyslozhiznennyh-orientatsiy-lyudey-zrelogo-vozrasta> (дата обращения: 10.09.2023).
8. Франкл, В. Человек в поисках смысла : [сборник] : пер. с англ. и нем. / В. Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 366, [1] с.
9. Чудновский, В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни / В. Э. Чудновский // Вопр. Психологии, 2003. – № 3. – С. 3–15.

**УДК 159.922.6**

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ**

*Семенихина А.В.  
ЛГПУ*

**Аннотация.** В данной статье проанализированы и обработаны результаты исследования отношения к ЗОЖ, физической культуре и спорту студентов и школьников. Исследование проводилось с целью определения различий отношения к ЗОЖ в разных возрастных группах.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, здоровье, самосохранительное поведение, студенты, школьники.

## **COMPARATIVE ANALYSIS OF ATTITUDE TO HEALTHY LIFESTYLE OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS**

*Semenikhina A.V.  
LGPU*

**Annotation.** This article analyzes and processes the results of a study of attitudes towards healthy lifestyle, physical culture and sports among students and schoolchildren. The study was conducted to determine differences in attitudes towards a healthy lifestyle in different age groups.

**Key words:** healthy lifestyle, health, self-preservation behavior, students, schoolchildren.

Отношение к своему здоровью, профилактика болезней, настроенность на здоровый образ жизни – все эти вопросы в высшей степени актуальны в настоящее время, а здоровье является одной из важнейших терминальных ценностей, известных человечеству.

Несмотря на очевидные и значительные успехи, достигнутые наукой в области здравоохранения, проблема сохраняется: наблюдается появление новых болезней и эпидемий, негативное изменение стиля и ритма жизни, ухудшение экологии, хронический стресс, в котором живет множество жителей современных мегаполисов, хроническая усталость, эмоциональное выгорание, малоподвижный образ жизни, деструктивные зависимости.

Безусловно, психология занимается главным образом психическим здоровьем человека. Однако же, в современной науке принято рассматривать здоровье как совокупность физического и психического состояния человека. Исследователями отмечается, что физическое здоровье невозможно при психическом нездоровье.

В соответствии с определением ВОЗ (всемирной организации охраны здоровья), здоровье определяется как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствия болезней и физических дефектов [1]. Собственно, сама формулировка понятия здоровья, данная ВОЗ, предполагает существенную психологическую составляющую в определении здоровья.

ВОЗ также предлагает определение термина «здоровый образ жизни» – ЗОЖ:

«Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – это поведение и мышление человека, обеспечивающие ему охрану и укрепление здоровья; индивидуальная система привычек, которая обеспечивает человеку необходимый уровень жизнедеятельности для решения задач, связанных с выполнением обязанностей и для решения личных проблем и запросов; система жизни, обеспечивающая достаточный и оптимальный обмен человека со средой и тем самым позволяющая сохранить здоровье на безопасном уровне» [1].

Кроме того, в специальной литературе часто рассматривается термин «самосохранительное поведение», который в ряде источников выступает синонимом ЗОЖ.

Самосохранительное поведение – это система действий и отношений, направленных на сохранение здоровья в течение полного жизненного цикла, на продление сроков жизни в пределах этого цикла [2].

Отношение к здоровью – важнейший элемент здорового образа жизни. Это понятие изучается психологической наукой относительно недавно. В.В. Чешейко определяет отношение к здоровью, как «систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния» [3].

Д.В. Крестов указывает на следующие элементы ЗОЖ: распорядок дня; рациональный режим труда и отдыха, рациональное питание; дыхание; режим сна; искоренение вредных привычек; оптимальный двигательный режим; плодотворный труд; личную гигиену; массаж; закаливание и т.д. [4].

П.И. Калью в своих работах выделяет медицинские, биомедицинские, биосоциальные, ценностно-социальные аспекты понятия «здоровье», указывает на необходимость

комплексного подхода к его толкованию. Само понятие «здоровье» трактуется им как совокупность факторов: особенности функционирования организма и протекания процессов жизнедеятельности; способность организма достигать равновесия с окружающей средой, полноценно выполнять основные функции, обеспечивать различные проявления жизнедеятельности; социальная состоятельность человека, его приспособленность к условиям окружающей среды; благополучие тела, души, ума; отсутствие болезни и ее проявлений; гармония в физическом и духовном развитии [5].

А.В. Квасежо и Ю.Г. Зубрев в своей работе делают акцент на изменение отношения к болезни в зависимости от возраста. Установлено, что отношение к болезни меняется: в молодом возрасте человеку свойственно недооценивать серьезность болезни, в пожилом – преувеличивать опасность. Данные факторы имеют непосредственное отношение к психологии человека и ее возрастным аспектам. Поверхностное представление о здоровье, недостаток знаний, отсутствие опыта определяют довольно безответственное отношение к здоровью в молодом возрасте. Для пожилого возраста характерна мнительность и беспокойство, а значит, имеет место тенденция к преувеличению [6].

Н.М. Адылова в своем исследовании установила, что современные молодые люди в той или иной степени интересуется ЗОЖ. Большинство молодежи (74,5%) предпочитают «заботиться о своем здоровье». Второе место занимает забота о своей внешности и фигуре (62,9%). Однако, если среди юношей лишь 20,6% опрошенных отдадут предпочтение ответу «забота о своем здоровье», то среди девушек – уже 53,9% опрошенных. То есть, для многих молодых людей здоровье является инструментом, позволяющим поддерживать свою привлекательность [7].

Таким образом, исследователи указывают на ряд тенденций, имеющих возрастную обусловленность отношения к ЗОЖ.

С целью установления различий в отношении к ЗОЖ нами было проведено эмпирическое исследование. В нем принимали участие 60 человек – 30 учащихся 9–11 классов школ г. Луганска и 30 студентов 2–4 курсов ФГБОУ ВО «ЛГПУ». Для исследования указанной проблематики был подобран следующий диагностический инструментарий: 1) Опросник «Отношение к здоровью» (автор Р.А. Березовская); 2) Тест «Отношению к здоровью и здоровому образу жизни» (С.Д. Дерябко) 3) Адаптированный цветовой тест отношений (ЦТО) А.М. Эткинда.

С помощью методики «Отношение к здоровью» (автор Р.А. Березовская) было установлено, что студенты демонстрируют большую компетентность в отношении к здоровью по сравнению со школьниками по всем четырем шкалам методики. При этом школьники демонстрируют максимальные показатели по шкале «Эмоциональный уровень отношения к здоровью» (47% у юношей, 49% у девушек), а минимальный показатель – по шкале «Когнитивный уровень отношения к здоровью» (41% у юношей, 37% у девушек). В студенческой среде также минимальные показатели получены по шкале «Когнитивный уровень отношения к здоровью» (53% у юношей, 60% у девушек), а максимальные – по шкале «Эмоциональный уровень отношения к здоровью» (60% у юношей, 61% у девушек).

Таким образом, мы можем говорить о тенденции – отношение к здоровому образу жизни в подростковом возрасте является недостаточно серьезным, представления о здоровье и здоровом образе жизни – поверхностным. В студенческие годы это отношение становится более осознанным и ответственным. Хотя общая тенденция недостатка знаний о здоровом образе жизни сохраняется в обеих группах.

Для рассмотрения результатов по методике «Индекс отношения к здоровью и здоровому образу жизни» С. Дерябко мы использовали средние показатели. Так, у школьников по «эмоциональной шкале» определен результат на уровне выше среднего (средний балл=7,9 у юношей и 7,8 у девушек). Это свидетельствует главным образом о том, что в подростковом возрасте и ранней юности человек весьма восприимчив к различным

проявлениям своего организма и испытывает по поводу происходящих в организме изменений большое количество эмоций.

По «познавательной шкале» у школьников средние баллы (4,3 у юношей, 3,9 у девушек). Полученный результат говорит о том, что респондентам свойственно проявлять интерес к вопросам здорового образа жизни время от времени. «Практическая шкала» выражена у школьников на уровне «выше среднего» (7,4 балла у юношей, 6,6 у девушек). Здесь нужно отметить, что речь, в соответствии с методикой, идет не о конкретных действиях, но о склонности совершать или не совершать эти действия. Вполне вероятно, что учащиеся имеют склонность, например, к занятиям спортом, но ряд факторов, таких, как отсутствие дисциплины, не дают этой склонности реализоваться.

«Шкала поступков» у школьников выражена на среднем уровне (5,6 – юноши, 4,7 – девушки). Они время от времени стремятся изменить свое окружение в пользу здорового образа жизни. Общая шкала отношения к здоровью у школьников выражена средне (4,4 балла). Нужно отметить, что средний балл юношей по данной шкале выше, нежели средний балл девушек. Это свидетельствует о большей значимости для молодых людей, по сравнению с девушками, здорового окружения.

У студентов «эмоциональная шкала» выражена на уровне выше среднего (6,7 баллов у юношей и 5,5 баллов у девушек). Таким образом, эмоциональная вовлеченность студентов в процессы, связанные с заботой о своем здоровье – довольно высока. Причем, у юношей она значительно выше, чем у девушек. Студенты-юноши с большим энтузиазмом, по сравнению с девушками, занимаются практиками ЗОЖ. «Познавательная шкала» – студенты по данной шкале демонстрируют высокий уровень (мужчины – 8,0 баллов) и уровень выше среднего (женщины – 7,9 баллов). Это говорит о высоком уровне готовности студентов воспринимать информацию о ЗОЖ. Показатели «практической шкалы» у студентов – средние, как у мужчин (5,8 баллов), так и у женщин (5,9 баллов). Это можно объяснить весьма сильной загруженностью студентов, которые охотно воспринимают информацию о ЗОЖ и испытывают удовольствие от ЗОЖ, но не готовы к каким-либо значимым действиям в этом направлении.

Для определения бессознательного отношения к некоторым аспектам ЗОЖ у школьников и студентов была использована методика ЦТО.

Наиболее предпочитаемым понятием, как у студентов, так и у школьников, независимо от пола, является отличное самочувствие, вынесенное на первую позицию.

Вторая позиция у школьников обоих полов – «занятия спортом», которые, скорее, нужно рассматривать не как элемент здорового образа жизни, но как элемент самовыражения. Здесь нужно отметить также, что «самооценка» находится на пятом месте у школьников-юношей и на седьмом – у девушек. Данная категория является довольно значимой для этого возраста. Хорошее здоровье – на четвертом по значимости месте. По всей видимости, школьникам свойственно путать понятия «хорошее здоровье», которое является для них, неотягощенных хроническими заболеваниями и относительно здоровых, категорией довольно абстрактной, в отличие от вполне конкретного «отличного самочувствия».

Весьма важен как для школьников, так и для студентов правильный режим сна и отдыха. Понятие «хорошее здоровье» также оценивается как студентами, так и школьниками довольно высоко. Понятие «поддержание личной гигиены» (3 место у юношей и 2 у девушек) более значимо для студентов, которым весьма важно хорошо и опрятно выглядеть и производить впечатление на противоположный пол. У студентов также появляется такое значимое и нехарактерное для школьников понятие, как «злоупотребление алкоголем».

Занятия спортом для школьников являются более предпочитаемым понятием по сравнению со студентами. Вероятно, это свидетельствует о том, что студенты не имеют времени для полноценных занятий спортом. Кроме того, как для школьников, так и для студентов важен сбалансированный рацион питания.

Рассмотрев полученные результаты, можно говорить о некоторых тенденциях.

Во-первых, уровень компетентности отношения к здоровью и ЗОЖ выше у студентов. Очевидно, что здоровье для школьников, преимущественно не имеющих серьезных проблем со здоровьем, является своего рода «естественным фоном».

Во-вторых, студенты гораздо охотнее, по сравнению со школьниками, воспринимают информацию о ЗОЖ, но, при этом не так часто готовы к каким-либо значимым действиям в этом направлении.

В-третьих, школьникам в большей степени свойственны практические действия, связанные с занятием спортом, по сравнению со студентами. Кроме фактора большей академической занятости студентов, мы можем предположить здесь влияние такого фактора, как игровое взаимодействие в командных видах спорта (футбол, баскетбол и т.д.), весьма привлекательное для старших подростков.

Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование показало наличие различий в отношении к здоровому образу жизни у школьников и студентов.

### **Список использованной литературы**

1. Устав ВОЗ [Электронный ресурс] / Всемирная организация здравоохранения ; Режим доступа: <https://www.who.int/ru/about/who-we-are/constitution> , свободный.

2. Игошев М.В. Самоохранительное поведение как объект социологической науки / М.В. Игошев, Г.М. Игошев, И.В. Верещагин // Динамика и инерционность воспроизводства населения и замещения поколений в России и СНГ: VII Уральский демографический форум с международным участием : сборник статей. – Т. 1: Социология и история воспроизводства населения России. – Екатеринбург, 2016. – С. 187-191.

3. Чешейко В.В. Гендерные особенности отношения к здоровью в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / Вероника Чешейко. – Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов : [сайт]. – Курск, 2006-2016. – URL: <http://www.jurnal.org/articles/2012/psih8.html> , свободный.

4. Крестов Д.В. Психологические особенности здорового образа жизни [Электронный ресурс] / Дмитрий Крестов. - Студенческий научный форум – 2014. – М.: [б.и.], 2014. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014005090> , свободный.

5. Калью П.И. Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзорная информация / П.И. Калью. – М.: ВНИИМИ, 1988. – 220 с.

6. Квасежо А.В. Психология больного / А.В. Квасежо, Ю.Г. Зубрев. – Л.: Медицина, 1980. – 256 с.

7. Адылова Н.М. Особенности формирования здорового образа жизни среди населения / Н.М. Адылова, Р.И. Азимов // Молодой ученый. – 2015. – №11 (91). – С. 618-622.

**УДК 616.89-008.44 (057 .87)**

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ ОЧНОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

*Сергиенко Е.Н.*

*Научный руководитель: Семенихина А.В.*

*ЛГПУ*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности проявления синдрома эмоционального выгорания, их причины и формы у студентов очной и заочной формы обучения. В частности, дается теоретическое обоснование и представленные результаты эмпирического исследования данной проблемы.

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания; причины синдрома эмоционального выгорания

В современном мире в связи с большим углублением в информатизацию, появлением и развитием новых технологий, многие профессии уходят с рынка труда, а на их место приходят более новые, продвинутые, что приводит к появлению высокой конкуренции. Строгие требования, предъявляемые к выполнению должностных инструкций, постоянное повышение своей компетенции и стремление к значительным результатам при реализации своего творческого потенциала в итоге могут привести к физическому, психическому, эмоциональному перенапряжению, переходящему в стрессовое состояние. Вследствие этого эти и многие другие факторы вызывают у человека эмоциональное выгорание в своей профессии.

Впервые данный термин был введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером в 1974 году, под которым он понимал состояние работников вспомогательных профессий после длительного и интенсивного контакта с клиентами [2].

К. Маслач описывает выгорание как ответную реакцию на длительные профессиональные стрессы межличностного общения, которая включает в себя: эмоциональную истощенность, редукцию профессиональных достижений и деперсонализацию [5].

В свою очередь, В.В. Бойко дает другое определение синдрома эмоционального выгорания, описывая его как выработанный личностью механизм психологической защиты, проявляющийся в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на выборочные психотравмирующие воздействия [1].

Е. Хартман и Б. Пельман рассматривали синдром эмоционального выгорания как динамический процесс, развивающийся с течением времени, который проявляется в форме физического истощения, аффективно-когнитивных и поведенческих реакций [3].

Каждый автор дает свое определение понятия синдрома эмоционального выгорания, однако все они сходятся во мнении, что данный феномен является динамически развивающимся процессом, приводящим к физическому и эмоциональному истощению на фоне сильного стресса.

Долгое время считалось, что феномен эмоционального выгорания затрагивает только офисных работников, выполняющих рутинную однообразную работу. Однако со временем выяснилось, что данная проблема имеет более широкий диапазон и касается не только настоящих, но и будущих специалистов, которые только получают профессиональное образование.

Ученые стали проводить исследования по данному вопросу. Так, американские психологи С.Р. Джекобс и Д.К. Додд, по результатам проведенных исследований студентов колледжей, выяснили, что до 40% обучаемых страдают выгоранием разной степени выраженности, причем частота выявления данного синдрома увеличивается от младших к старшим курсам. Авторы полагают, что основными причинами риска развития синдрома эмоционального выгорания являются:

- личностный (склонность к сочувствию, идеалистическое отношению к учебе, вместе с тем неустойчивость, склонность к мечтаниям, одержимость навязчивыми идеями и т.д.);
- ролевой (ролевой конфликт и неопределенность выбранной роли);
- организационный (способствует отсутствию должного поощрения студентов за выполненную работу) [7].

В.В. Кустова, определяя критерии и последовательность формирования синдрома эмоционального выгорания среди студентов очной и заочной формы обучения, выделила, что студенты заочного отделения испытывают длительные стрессы в процессе эмоционально-напряженной профессиональной деятельности в то время, как у студентов очного отделения на этапе профессионального становления синдром эмоционального выгорания



возникает на фоне эмоционально-нравственных и коммуникативных проблем личности студентов.

Так же В.В. Кустова предложила свои варианты развития синдрома эмоционального выгорания. Так, у студентов прослеживаются разные «пусковые» механизмы образования данного синдрома. У студентов заочного отделения «пусковым» механизмом образования синдрома служит хронически напряженная психоэмоциональная атмосфера в профессиональной деятельности. В свою очередь, у студентов очного отделения «пусковым» механизмом образования синдрома становится коммуникативный акт вследствие деформации личностных качеств. И в том, и в другом случае наступает стресс-реакция, которая провоцирует либо неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, либо формирует механизм психологической защиты, который на начальном этапе не вызывает показателей истощенности, но при продолжительном стрессе в конечном итоге приводит к прекращению работы защитного механизма и в дальнейшем к развитию истощения, влекущего за собой синдром эмоционального выгорания [4].

В то же время Е.Я. Матюшкина, исследуя уровень учебного стресса, стрессоустойчивости и эмоционального выгорания студентов, обучающихся на очной и заочной формах обучения, пришла к выводу, что у студентов очного отделения симптомы и фазы эмоционального выгорания имеют гораздо более выраженный характер, чем у студентов заочного отделения. У первых формируются стадии резистенции и истощения, которые проявляются в форме тревоги и депрессии, эмоционально-нравственной дезориентации и эмоциональном дефиците. У студентов заочной формы обучения формируется только фаза резистенции, которая характеризуется такими симптомами как расширение сферы экономии эмоций и редукцией профессиональных обязанностей [6].

В связи с этим было проведено исследование на базе Луганского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие 50 студентов, обучающихся на очной форме обучения, и 50 студентов заочной формы обучения.

Исследуя синдром эмоционального выгорания с помощью методики К. Маслач, мы сделали вывод, что у обеих групп студентов обнаружен данный синдром, но выражается он у каждой выборки по-разному. Так, у студентов-заочников выражен высокий уровень, по сравнению со студентами-очниками, таких симптомов как эмоциональное истощение (58% к 40%) и деперсонализация (56% к 44%).

Третий симптом, а именно редукция профессиональных достижений, был сильно выражен у обеих групп, причем у студентов очной формы обучения он выше (76% к 62%).

Таким образом, по результатам методики К. Маслач можно сделать вывод, что вне зависимости от формы обучения, высокий показатель СЭВ проявляется у обеих групп студентов, однако симптомы истощения и эмоциональной отстраненности свойственны студентам заочной формы обучения, тогда как неудовлетворенность собой близка студентам-очникам.

Также было проведено исследование СЭВ студентов заочников и очников по опроснику В.В. Бойко «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания».

Исходя из результатов, было выявлено, что студентам заочной формы обучения свойственна сложившаяся фаза «Напряжения» (44% к 14%), которая проявляется в следующих симптомах: «Переживание обстоятельств» (50% к 30%), «Неудовлетворенность собой» (38% к 6%), «Загнанность в клетку» (36% к 6%). Симптом «Тревоги и депрессии» выражен у обеих групп одинаково (34% к 36%).

Следующая фаза СЭВ, а именно резистенции, достаточно выражена у обеих выборок (62% и 56%), однако симптомы выражены разные. У студентов-очников преобладает «Неадекватное реагирование» (66% к 56%), тогда как у студентов-заочников – «Эмоциональная дезориентация» (48% к 42%) и «Расширение сферы экономии эмоций» (54% к 50%). «Редукция профессиональных обязанностей» свойственна обеим группам в равной степени (56% к 54%).

По результатам диагностики, фаза «Истощения» свойственна студентам заочной формы обучения (44% к 18%), включая и симптомы: «Эмоциональный дефицит» (48% к 40%), «Эмоциональная отстраненность» (42% к 28%), «Личностная отстраненность» (36% к 18%). «Психосоматические нарушения» не свойственны обеим группам, так как преобладание студентов ЗФО и ОФО с не развитым симптомом (50% и 58%) больше, чем с развитым симптомом (38% и 24%).

По результатам «Методики диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко был сделан вывод, что у студентов ЗФО больше проявляется напряжение и истощение в отличие от студентов ОФО. При этом сопротивление нарастающему стрессу свойственно обеим группам, но заочникам больше.

Сравнивая наши результаты с результатами исследования, полученные кандидатом психологических наук В.В. Кустовой при помощи методики В.В Бойко, можно заметить сходную тенденцию развития СЭВ у студентов заочной и очной формы обучения.

В то же время, сравнивая с исследованием Е.Я. Матюшкиной, видна другая тенденция. У студентов ЗФО, участвующих в нашем исследовании, СЭВ выражено больше чем у студентов ОФО, когда у Е.Я. Матюшкиной студенты очного отделения имеют гораздо более выраженный характер проявления СЭВ, чем у студентов заочного отделения, и симптомы выражены другие: у студентов-очников – фаза «Резистенции» и «Истощения»; у студентов-заочников – только фаза «Резистенции».

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что синдром эмоционального выгорания свойственен не только профессионалам, но и будущим студентам вне зависимости от формы обучения, а, значит, является актуальной проблемой в современное время. Из этого следует, что своевременная профилактика эмоционального выгорания студентов позволит в будущем иметь психически здоровых специалистов в различных сферах профессиональной деятельности.

#### **Список использованной литературы**

1. **Бойко В. В.** Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 1999. 105 с.
2. **Зборовская И. В.** Саморегуляция психической устойчивости учителя // Прикладная психология. 2001. № 6. С. 55-67.
3. **Киселева О. О.** Профессионально-педагогический потенциал учителя. М. : Академия, 2015. 298 с.
4. **Кустова В. В.** Синдром эмоционального выгорания и его профилактика у студентов-социальных педагогов : автореферат и диссертация ... кандидат психологических наук. Иркутск : 2007. 25 с.
5. **Маслач К.** Профессиональное выгорание: как люди справляются // Школьный психолог. 1998. № 7. С. 16-18.
6. **Матюшкина Е. Я.** Учебный стресс у студентов при разных формах обучения // Консультативная психология и психотерапия. 2016. № 2. С. 47-63.
7. **Jacobs S. R.** Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload / S. R. Jacobs, D. K. Dodd // Journal of College Student Development. 2003. № 2. P. 23-28.

УДК 37.042

## **ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ: ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ**

*Симонова Г.И.  
Ткаченко Ю.А.  
ВГУ, г. Киров*

**Аннотация.** Процесс профессионального становления специалиста в вузе должен учитывать индивидуальные особенности, потребности. То есть должны быть созданы условия, когда студент самостоятельно проектирует свою индивидуальную траекторию развития. При этом в вузе должен быть разработан обоснованный подход, который обеспечивает педагогическое сопровождение построения траектории студентов.

**Ключевые слова:** индивидуальная траектория развития, студент, направления проектирования, показатели.

## **INDIVIDUAL DEVELOPMENT TRAJECTORY: AN APPROACH TO DESIGN**

*Simonova G.I.  
Tkachenko J.A.  
VSU, Kirov*

**Abstract.** The process of professional formation of a specialist at a university should consider individual characteristics and needs. That is, conditions should be created when a student independently designs his individual development trajectory. At the same time, a reasonable approach should be developed at the university, which provides pedagogical support for the construction of the trajectory of students.

**Keywords:** individual development trajectory, student, design directions, indicators.

Динамично изменяющаяся социальная и профессиональная среда развития студента предполагает предоставление возможности обучающимся в построении индивидуальной траектории развития в период обучения в вузе. Каждый университет с учетом условий инфраструктуры, образовательных программ создаёт среду, в которой обучающийся может выбрать для себя и спроектировать траекторию своего развития. Вятский государственный университет в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет – 2030» определяет свою миссию как развитие гармоничной личности, преобразующей мир. С этой целью разработан и осуществляется стратегический проект «Гармоничная личность». Одной из задач проекта является научное обоснование, разработка и создание условий для проектирования индивидуальной траектории развития личности студента.

Концептуальная основа разработки индивидуальной траектории развития студента (далее – ИТР) – концепция динамической функциональной структуры личности К.К. Платонова, основанная на идеях С.Л. Рубинштейна [1]. В данном концепте личность рассматривается как системное образование, имеющее структурно-уровневую организацию. Подструктуры личности включают: биологически обусловленные свойства, особенности форм отражения и жизненного опыта, направленность личности. В этом контексте и осуществляется проектирование ИТР студента.

Инструментом формирования в вузе гармонично развитой и социально ответственной личности выступает «индивидуальная траектория развития студента» (ИТР) как уникальный маршрут реализации студентом активной жизненной позиции в образовательной и воспитательной среде вуза.

Абитуриент поступает в университет с имеющимся уникальным набором личностных свойств. Вовлечение студентов в различные формы социальной активности в учебном процессе и внеучебной деятельности способствует развитию личности студента в вузе. Проектирование развития личности студента осуществляется по следующим компонентам: система ценностных ориентаций и картина мира; знания и опыт взаимодействия в процессе учебной и внеучебной деятельности; психологические особенности и социальное поведение; физическое здоровье. Уникальность личности предполагает выстраивание индивидуальной траектории развития студента в период обучения в университете. Выделенные выше компоненты явились основанием для определения направлений, в соответствии с которыми проектируется ИТР студента: здоровье сбережение; социальная активность; профессиональное развитие; мировоззрение.

Направление «Мировоззрение» обеспечивает становление гармонично развитой и социально ответственной личности. Оно соотносится с элементами «жизненный опыт» и «направленность личности» в структуре личности К.К. Платонова. Мировоззрение обеспечивает становление гармонично развитой и социально ответственной личности. Направление ориентировано на содействие самоопределению и социализации обучающихся через формирование у них целостной картины мира, системного, критического и творческого мышления, приверженности традиционным российским ценностям, патриотических убеждений, чувства гражданской и социальной ответственности.

Развитие мировоззрения студентов предполагает применения получаемых теоретических знаний на практике. Это обеспечивается комбинацией учебной и внеучебной деятельности студентов. В качестве векторов проектирования ИТР и показателей сформированности мировоззрения выделяются: потребность в новых знаниях; целостная картина мира; системное мышление; критическое мышление; творческое мышление; созидательная деятельность; приверженность традиционным российским ценностям; ценности семьи, рождения и воспитания детей; патриотические убеждения; служение во благо России; гражданская и социальная ответственность; общественное служение.

Связанное с предыдущим направление «Профессиональное развитие» обеспечивает формирование компетенций, необходимых будущему специалисту в профессиональной деятельности, в образовательном процессе и дополнительном образовании. Профессиональное развитие соотносится с элементом «жизненный опыт» в структуре личности К.К. Платонова. Знания и опыт взаимодействия в процессе учебной и внеучебной деятельности оцениваются через образовательные результаты, которые студенты достигают через формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В качестве векторов построения траектории и показателей предлагается рассматривать качество освоения основной образовательной программы (сформированность универсальных компетенций (УК); сформированность общепрофессиональных компетенций (ОПК); сформированность профессиональных компетенций (ПК)) и качество освоения дополнительных профессиональных программ, повышение уровня профессиональных компетенций.

Соотносится профессиональное развитие и направлением «Социальная активность», реализация которого способствует формированию и реализации просоциального, ответственного и осознанного поведения во внеучебной и учебной деятельности. Социальная активность соотносится с элементами «жизненный опыт» и «направленность личности» в структуре личности К.К. Платонова.

Создание условий для активной жизнедеятельности обучающихся, их гражданского самоопределения, профессионального становления и индивидуально-личностной самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном,

культурном, интеллектуальном, социальном и профессиональном развитии – цель воспитательной работы. В качестве векторов проектирования индивидуальной траектории развития и показателей по данному направлению предлагаются: участие в видах деятельности – добровольческая (волонтерская); научно-исследовательская; общественная; патриотическая; проектная; культурно-творческая, просветительская; спортивная; ценностно-ориентированная (духовно-нравственная); деятельность студенческих объединений; предпринимательская; профориентация абитуриентов; досуговая; межрегиональное и международное сотрудничество.

Направление «Здоровьесбережение» предполагает повышение физической активности студента с учетом состояния его здоровья и достижение психологического благополучия. Данное направление охватывает фундаментальные уровни структурной организации личности по К.К. Платонову и включает в себя организованную деятельность по повышению физической активности студента с учетом состояния его здоровья и повышение уровня психологического благополучия в период обучения в университете.

В качестве показателей по данному направлению выделяются: психологическое благополучие (автономность; компетентность; самопринятие; личностный рост; жизненные цели; позитивные отношения); соответствие морфофункциональных показателей организма установленной группе здоровья, индивидуальным особенностям телосложения студента; физическая подготовленность; вовлеченность в систематические занятия физической культурой и спортом.

Проектирование индивидуальных траекторий развития студентами осуществляется при поддержке различных подразделений университета: Департамент образования, Психологическая служба, Студенческий спортивный клуб, Управление воспитательной и социальной работы, Студенческий совет университета, другие. Однако системность и результативность психолого-педагогического сопровождения построения студентом индивидуальной траектории развития обеспечивается наличием целостного конструкта, который и определяет возможности студентов осознать каков его путь развития и как его построить целостно, с учетом индивидуальных особенностей и потребностей каждого студента.

#### **Список использованной литературы**

1. Джидарьян И.А. Концепция динамической функциональной структуры личности Платонова К.К.: КК Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века. Материалы юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения КК Платонова / под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Кольцовой, Т.И. Артемьевой. М. : Институт психологии РАН, 2007. 270 с.

**УДК 159.9**

### **ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Темирова Д.Б.  
Балкизова Ф.Б.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** В современном мире велика роль общения, развития межличностных отношений, т.к. не одна деятельность не обходится без коммуникации. Ребенок — это личность, которая также вступает в систему

межличностных взаимоотношений. Этот этап развития коммуникативных навыков общения попадает на период младшего школьного возраста. В статье рассматриваются особенности развития межличностных отношений у младших школьников и апробированы игровые тренинги. Представлены результаты по исследованию статуса ребенка в группе, выявлен уровень развития способностей детей младшего школьного возраста к партнерскому диалогу.

**Ключевые слова:** межличностные отношения, младший школьник, общение, развитие, коллектив, самооценка.

## GAME TRAINING AS A MEANS DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

*Temirov D.B.*

*Balkizova F.B.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** In the modern world, the role of communication, the development of interpersonal relations is great, because not one activity can do without communication. A child is a person who also enters into the system of interpersonal relationships. This stage of the development of communicative communication skills falls on the period of primary school age. The article discusses the features of the development of interpersonal relationships among younger schoolchildren and tested game trainings. The results of the study of the status of the child in the group are presented, the level of development of the abilities of primary school children to partner dialogue is revealed.

**Keywords:** interpersonal relationships, junior high school student, communication, development, team, self-esteem.

Природа межличностных отношений сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества личности – её эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества [4, 125]. Вступая в межличностные отношения самых разнообразных по форме, содержанию, ценностям, структуре человеческих общностях - в детском саду, в классе, в дружеском кругу, в различные рода формальных и неформальных объединениях, индивид проявляет себя как личность и представляет возможность оценить себя в системе отношений с другими [3, 29].

Первые навыки общения ребенок приобретает в семье, затем расширяется круг общения и теперь, не только семья, но и сверстники, воспитатели играют важную роль в развитии общения. С поступлением ребенка в школу начинается активное приобретение навыков общения. И от построения взаимоотношений со сверстниками, от положения ребенка, его статуса в группе зависит становление его личности в системе межличностных отношений. Опыт межличностных отношений с другими людьми, взрослыми и сверстниками, является фундаментом для развития личности ребенка, становления его самосознания. Этот этап становления коммуникативных навыков общения выпадает на период младшего школьного возраста [1, 265].

Становление личности ребенка во многом определяется его отношениями и взаимодействием с окружающими людьми. «Личностью мы становимся под влиянием жизни в обществе, воспитания, обучения, общения, взаимодействия» [5, 43]. Младший школьный возраст — это период активных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребенка, а младший школьник – это человек активно овладевающий навыками общения. В этом возрасте происходит интенсивное установление дружеских контактов.

Отношения ребенка с другими детьми активно начинают формироваться еще в дошкольном учреждении, но к 6-7 годам у ребёнка созревает осознанная потребность в общении. Всем известно, именно в этом возрасте начинается обучение в школе. Итак, младший школьный возраст — это возраст 6-10-х детей, обучающихся в 1-4 классах современной начальной школы. С приходом ребёнка в школу, как писал Д. Б. Эльконин, происходит перестройка всей системы отношений ребёнка с действительностью. Без сомнения, школьная пора играет важную роль в жизни каждого человека и является важнейшей ступенью становления личности после семьи. Ребёнок приобретает новую роль ученика, которая характеризуется принятием ответственности за свое поведение и обучение. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важнейших задач развития ребенка на этом возрастном этапе [2, 34]. Теперь перед ребенком стоят непростые задачи – адаптироваться в коллективе и успешно обучаться. При этом он оказывается в неизвестном для него коллективе, с которым ему предстоит быть вместе еще много лет. Известно, что человек – существо социальное и только при помощи связи с обществом может чувствовать себя полноценной личностью.

**Цель исследования** теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования игрового тренинга как средство развития межличностных отношений у младших школьников.

Исследование проводилось в МОУ «СОШ №3» с.п.Атажукино.

Для диагностики межличностных отношений нами использовался метод социометрии. Для определения социометрического статуса ребенка в классе использовался вариант вербального выбора «День рождения». Методика проводилась индивидуально. Ребенку предлагалось ответить на вопрос: «Представь, что у тебя скоро день рождения и мама тебе говорит: «Пригласи трех ребят из своего класса на праздник!» Кого ты пригласишь?»

Для определения статуса ребенка использовалась обработка результатов социометрического исследования, предложенная Я.Л. Коломинским. Статус ребенка определяется количеством полученных им выборов. В соответствии с результатами дети относятся к одной из четырех статусных категорий: 1-«звезды», 2- «предпочитаемые», 3- «принятые», 4- «непринятые». 1 и 2 статусные категории являются благоприятными, говорят о благополучном положении ребенка в системе межличностных отношений, 3 и 4 – неблагоприятными, они указывают на неблагоприятное положение ребенка в системе межличностных отношений со сверстниками.

Результаты социометрической матрицы свидетельствуют, что к категории «Звезды» — относятся 9% учащихся. Сюда были отнесены обучающиеся, набравшие 5 и более выборов. Это дети, которые являются лидерами в классе, эмоционально привлекательные, пользующиеся популярностью, уважением у своих одноклассников. Часто они дружелюбны, общительны, непринужденны в общении, эмпатичны и социально активны. Одноклассники тянутся к лидерам, стараются брать с них пример.

К группе «Предпочитаемые» — 9% учащихся. Сюда вошли школьники, набравшие 3-4 выбора. Это те ребята, которые занимают значимое место в коллективе. С ними охотно общаются, дружат.

Большая часть учащихся попала в категорию «Принятые» -72%. Третью группу «принятые», составили обучающиеся, набравшие 1-2 выбора. Обычно это малообщительные, неактивные дети. Это школьники, не пользующиеся популярностью у своих одноклассников. Они редко включаются в общую совместную деятельность. У данной группы детей недостаточный уровень развития представлений о нормах межличностных взаимодействий. В процессе групповой деятельности они могут заниматься наиболее приемлемым и желательным для них на данный момент делом, т.е. они не соотносят свои действия с действиями других детей. «Непринятых» не было выявлено.

Таким образом, нами выявлен низкий уровень благополучия межличностных отношений, так как число школьников с низким статусом превышает количество школьников

со средним и высоким статусом. Кроме того, выявленное число школьников из низкостатусной группы указывает на необходимость гуманизации межличностных отношений в классе, а также на необходимость повышения статуса обучающихся в классе.

Далее нами была использована методика А. М. Щетининой «Способность детей к партнерскому диалогу». Её цель: изучить способности детей младшего школьного возраста к партнерскому диалогу.

Наблюдение проводилось в течение недели за особенностями проявления детьми этих показателей в различных ситуациях, в том числе специально смоделированных. Анализ результатов наблюдения фиксировался в таблице по следующим разделам: способность слушать партнера, способность договариваться с партнером, умение вступать в диалог, поддерживать его и завершать.

Исследование показало, что высокий уровень способностей к партнерскому диалогу выявлен у 18% учеников. Они показали умения спокойно и терпеливо слушать, понимать речь, всегда отвечали на вопросы, последовательно и ясно излагали свои мысли, показали владение основными элементами культуры общения, умение активно вступать в диалог. Средний уровень развития способностей к партнерскому диалогу отмечен также у 18% школьников. Для них характерно умение слушать и понимать речь, но они иногда перебивают собеседника, не соглашаются, раздражаются, проявляют недостаточно терпения при слушании партнера. Низкий уровень развития способностей к партнерскому диалогу показали 64% школьников. Они редко пользуются словами речевого этикета, невнимательны, не проявляли ни одного из компонентов способности к партнерскому диалогу или проявляли небольшое количество из указанных свойств.

Таким образом, описанные выше методики позволили нам проверить уровень развития межличностных отношений младших школьников в процессе учебной деятельности. Результаты проведенных диагностических исследований показывают, что необходимо провести работу по сплочению коллектива с помощью игрового тренинга.

Эффективным средством развития межличностных отношений младших школьников является игровой тренинг, направленный на развитие положительных личностных качеств учащихся, навыков общения, формирование адекватной самооценки и повышение уровня развития группы как коллектива.

Например, игровой тренинг «Я хочу пригласить». Цель: учить детей понимать друг друга по их жестам, действиям, поведению. Процедура проведения: участников просят на раз-два-три-четыре, разделится на пары так, чтобы первые были с четвертыми, а вторые с третьими. Затем ведущим раздаются листочки, в которых будет указана та или иная ситуация, в которой один из пары без помощи слов должен пригласить другого. Варианты: кино, ресторан, музей, театр, каток, цирк, комната смеха с кривыми зеркалами, комната страха, тренажерный зал, дельфинарий, пиццерия, игра в футбол, съёмки в фильме, участие в телепередаче «поле чудес», зоопарк, концерт, вечеринка с друзьями, дискотека, бассейн, приroda, день рождения, экскурсия, за покупками по магазинам.

Игровой тренинг «Мне нравится, что ты...». Цель: формировать умение оказывать друг другу знаки внимания, говорить приятные слова. Детям предлагают обратиться к любому участнику и закончить предложение, например, «Алена, мне нравится, что ты такая добрая».

Анализ занятия: трудно ли вам было говорить приятные слова, оказывать знаки внимания? Приятно было слышать в свой адрес комплементы?

Игровой тренинг «Ласковое имя». Дети стоят в кругу. Ведущий предлагает вспомнить, как его ласково называют дома. Затем предлагает бросать друг другу мяч и тот, к кому мяч попадает, называет своё ласковое имя. После того, как все назовут свои имена, мяч бросается в обратном направлении. При этом нужно вспомнить и назвать ласковое имя того, кому бросаешь мяч.



Таким образом, результаты повторной диагностики межличностных отношений доказали эффективность использования комплекса игровых тренингов, направленных на улучшение эмоционального благополучия, стабилизации самооценки и снижению тревожности в работе по повышению сплоченности детского коллектива и развитию межличностных отношений младших школьников. Дети научились в процессе взаимодействия помогать друг другу, брать на себя ответственность за построение межличностных отношений, приобрели опыт построения отношений с другими людьми.

#### **Список использованной литературы**

1. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология. – М.: ГУ ВШЭ, 2012. – 528 с.
2. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова; под ред. М. В. Гамезо. – М.: Пед. о-во России, 2014. – 508 с.
3. Минаева В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры – М.: АРКТИ, 2018. – 48 с.
4. Попова Н. В. Психология растущего человека: крат. курс возраст. психологии / Н. В. Попова. – М.: Сфера, 2012. – 128 с.
5. Сорокина А. И. Игра с правилами в детском саду: сб. дидактич. и подвиж. игр /А. И. Сорокина, Е. Г. Батурина. – М.: Просвещение, 2014.– 192с.

**УДК 37.013.77**

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Толгурова Ж.О.  
Ногерова М.Т.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** Статья рассматривает актуальную проблему развития словесно-логической памяти у младших школьников. Авторы подчеркивают важность памяти в познавательных процессах и ее центральную роль в развитии личности младшего школьника. Дано научное определение ключевых понятий «память», «словесно-логическая память». Определены степень изученности и основные подходы к исследованию процесса развития словесно-логической памяти младших школьников.

**Ключевые слова:** память, словесно-логическая память, произвольное запоминание, опосредованное запоминание, приемы запоминания, младший школьный возраст.

### **THEORETICAL ASPECTS OF STUDYING THE DEVELOPMENT OF VERBAL-LOGICAL MEMORY IN YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN**

*Tolgurova J.O.  
Nogerova M.T.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** The article considers the actual problem of the development of verbal and logical memory in younger schoolchildren. The authors emphasize the importance of memory in cognitive processes and its central role in the development of a younger student's personality. The scientific definition of the key concept's "memory", "verbal-logical memory" is given. The degree of study and the main approaches to the study of the development of verbal and logical memory of younger schoolchildren are determined.

**Keywords:** memory, verbal-logical memory, arbitrary memorization, indirect memorization, memorization techniques, primary school age.

Проблема развития памяти младших школьников на сегодня является особенно актуальной. В условиях постоянного роста потока информации и изменения образовательных стандартов, интеллектуальные функции и мнемические процессы младших школьников оказываются под повышенной нагрузкой.

Целью данного исследования является определение степени разработанности проблемы развития словесно-логической памяти детей младшего школьного возраста и установление основных подходов к ее изучению.

Память является одной из важнейших психических функций и видов умственной деятельности, которая предназначена для сохранения, накапливания и воспроизведения информации. О важности понятия и значения памяти писали множество исследователей, представители различных наук: психологии, педагогики, медицины, философии, лингвистики и многих других. По мнению Р. С. Немова «память – это психофизиологический процесс, выполняющий функции запоминания, сохранения и воспроизведения материала» [6, с. 134].

Память, как один из основных познавательных процессов, играет важную роль в жизни человека. Она лежит в процессе познания и без ее участия не может быть осуществлена ни одна психическая функция. И. М. Сеченов, без памяти, наш прежний опыт, ощущения, впечатления, исчезали бы из нашего сознания, оставляя нас в положении новорожденного [7]. Таким образом, память – обеспечивает единство личности, связывает прошлое человека с его настоящим и играет одну из важных ролей в процессе развития ребенка.

Словесно-логическая память выражается в запоминании, сохранении и воспроизведении мыслей, понятий, словесных формулировок. Она «закреплена» за левым полушарием. По мнению Т. П. Зинченко словесно-логическая память является ведущей по отношению к другим видам памяти и от ее развития зависит формирование и особенности всех других видов памяти [5]. Логическая память предполагает предварительную работу мышления: учебный материал», который подлежит запоминанию, подвергается анализу, расчленяется на составляющие части, среди которых выделяются наиболее важные и существенные; выясняется, в какой связи эти части находятся друг с другом, и таким образом познается сама суть подлежащего запоминанию материала. Ей принадлежит основная роль в усвоении знаний детьми в процессе обучения [2].

Логическая память играет также важную роль в развитии личности в этом возрасте. Младший школьный период характеризуется положительными изменениями, преобразованиями и развитием логического мышления и памяти. Учебная деятельность становится ведущей в этом возрасте и определяет значимые изменения в развитии психики детей. Она создает условия для развития новых познавательных потребностей, активного интереса к окружающему миру, усвоению новых знаний и умений. Основой для этих процессов является память ребенка, особенно логическая, которая использует мыслительные процессы в качестве опоры для запоминания, базируясь на понимании.

Изучением развития памяти занимались многие учёные. Так в работах Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьева, А. А. Смирнова, С. Л. Рубинштейна и других была раскрыта важная роль мышления в мнемической деятельности человека. Влияние активной мыслительной переработки информации на воспроизведение было

отмечено в исследованиях М. М. Нудельмана, А. Г. Комма, А. А. Смирнова. Вопросы сравнительной эффективности произвольного и непроизвольного запоминания в младшем школьном возрасте изучались П. И. Зинченко, а формирование способов логического запоминания у детей младшего школьного возраста исследовал Е. В. Гордон.

Л.С. Выготский [4], И.Т. Власенко [3] отмечали, что развитие словесно-логической памяти играет особенную роль в процессе обучения, изучения нового. «Самые ранние проявления памяти выступают в форме узнавания: младенец узнаёт свою мать в первые месяцы жизни, при её появлении улыбается, тянется к ней. Вскоре ребёнок начинает узнавать и других близких ему людей. Однако на первых порах двигательные впечатления играют большую роль, нежели зрительные и слуховые. А.П. Белова отмечает, что первое появление функций, связанных с рабочей памятью, приходится на возраст около трех лет и совпадает с появлением способности к независимым моторным действиям. В дошкольном возрасте эта способность продолжает развиваться, и дети все более успешно могут выполнять несложные задачи, требующие переключения внимания на различные аспекты задания и избирательное воспроизведение информации» [1, с. 62].

В начальной школе ученику предстоит овладеть многими навыками: запоминать материал, пересказывать его своими словами, запоминать и воспроизводить. Недостаточное умение запоминать информацию негативно сказывается на учебной деятельности ребенка и в конечном счете влияет на его отношение к учебе и школе. Поэтому формирование и развитие логической памяти у младших школьников является важной задачей в начальной школе.

Младшие школьники обладают более развитой памятью по сравнению с дошкольниками. Их память становится более осознанной и организованной. Но, как и у дошкольников, у них также более развита наглядно-образная память. Они лучше запоминают конкретные предметы, лица, факты, события и цвета. Однако, для того чтобы подготовить детей к обучению в средней школе, необходимо развивать их логическую память. Исследования показывают, что у младших школьников существует потребность в дословном запоминании, что можно объяснить недостаточным развитием речи. Часто они неуверены в своих способностях запомнить материал и предпочитают дословное запоминание при пересказе. Поэтому родители и учителя должны поощрять смысловое запоминание и бороться с механическим запоминанием или зазубриванием [ ].

При формировании логической памяти младших школьников возникают следующие трудности, которые приводят к преобладанию механического запоминания: неправильная организация процесса запоминания, неумение разбивать материал на части для более эффективного запоминания, отсутствие различия в задачах запоминания, неиспользование логических схем, неумение выделять основные аспекты для усвоения.

Важным аспектом развития логической памяти у младших школьников является овладение различными способами запоминания и стратегиями обработки учебного материала. Однако эти способы не формируются естественным путем и часто оказываются неэффективными без специальной работы.

В раннем школьном возрасте развитие памяти идет по двум основным направлениям: произвольному запоминанию и осмысленному восприятию информации. Дети, естественно, запоминают материал, который привлекает их внимание, когда он представлен в игровой форме, с применением наглядных пособий или создания воспоминаний в виде образов. В то же время они уже способны запоминать материал целенаправленно, даже если он не вызывает особого интереса. Постепенно в процессе обучения произвольная память становится все более востребованной и используется шире. Она становится ключевой функцией, опирающейся на учебную деятельность, и ребенок понимает необходимость активного использования своей памяти.

Важно отметить, что на разных этапах младшего школьного возраста ученики претерпевают изменения в своем отношении к смысловому запоминанию. Если во втором

классе они редко испытывают самостоятельную потребность в его использовании, то к концу начальной школы дети проявляют интерес к новым способам запоминания в процессе работы с учебным материалом. Одним из важных аспектов формирования и развития логической памяти младших школьников является умение овладевать знаковыми и символическими средствами запоминания. Особенно это касается письменной речи и рисунка. Когда дети осваивают письменную речь (к 3 классу), они начинают использовать ее как знаковое средство опосредованного запоминания. Однако этот процесс у младших школьников происходит стихийно и неуправляемо на том решающем этапе, когда формируются механизмы произвольного запоминания и воспроизведения.

Анализ исследований, проведенных в рамках существующих подходов в отечественной и зарубежной психологии, показал, что:

- развитие логической памяти в младшем школьном возрасте идет по пути формирования произвольности и опосредованности всех процессов памяти: запоминания, сохранения и воспроизведения.

- проблема развития словесно-логической памяти младших школьников интенсивно изучается, но некоторые ее аспекты слабо изучены.

#### **Список использованной литературы**

1. Белова, А. П. Природа индивидуальных различий рабочей памяти [Текст] / А.П. Белова, С.Б. Малых // Специальное образование – 2016 – №2. – 2013 – Т. 6 – № 3 – С.51-64
2. Бумаженко, Н.И. Изучение особенностей развития механической и словесно-логической памяти у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Н.И. Бумаженко, М.В. Швед, Е.А. Матуйзо // Вестник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2016–№ 3 (92). – С. 83–87
3. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи [Текст] / И.Т. Власенко. – АПН СССР НИИ дефектологии. – М.: Педагогика, 1990 – 183 с.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Аст, 2008 – 640 с.
5. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П. И. Зинченко. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2010–717 с.
6. Немов, Р. С. Психология [Текст]/Р. С. Немов. – М.: Просвещение, 1990–301 с.
7. Сеченов, И. М. Психология поведения [Текст]: избр. психологические труды / И. М. Сеченов; ред. М. Г. Ярошевский; Рос. акад. образования, Моск. психолого-социальный ин-т. – М.; Воронеж: [б. и.], 2006 – 367 с.

**УДК 159.95**

### **ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

*Тхагужокова Д.А.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** Психологическая готовность детей к школе остается актуальной проблемой. Изменяются условия жизни, социально-экономические факторы обучения, меняются требования к предварительной готовности первоклассников. Перечень компонентов в структуре психологической готовности детей к обучению в школе включает мотивационную готовность, физиологическую готовность,

интеллектуальную готовность, волевую готовность, нравственную готовность, коммуникативную готовность. В статье обозначены условия преодоления основных психологических барьеров и оптимизации психологической готовности первоклассников к обучению в школе.

**Ключевые слова:** psychological readiness of first-graders to study at school.

## **OPTIMIZATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS FIRST-GRADERS TO STUDY AT SCHOOL**

*Tkhaguzhokova D.A.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract.** The psychological readiness of children for school remains a pressing problem. Living conditions, socio-economic factors of education are changing, and the requirements for the preliminary readiness of first-graders are changing. The list of components in the structure of psychological readiness of children to study at school, including motivational readiness, physiological readiness, intellectual readiness, volitional readiness, moral readiness, communicative readiness. The article outlines the conditions of solving the main psychological barriers to first-graders' psychological readiness for the learning activity optimizations.

**Key words:** psychological readiness of first-graders to study at school.

Готовность психологическая – это соответствие психологических характеристик человека некоторым требованиям, которые чаще всего представлены в его статусе [3]. Готовность психологическая – это одна из составляющих общей готовности к действию, определяемая психологическими факторами. Общим средством повышения психологической готовности является психологическая подготовка, предвидение хода протекания управляемого процесса [1].

Новые задачи для учителя в этом плане связаны с самостоятельным выбором и разработкой содержания образования и моделированием процесса обучения в контексте изначальной психологической готовности детей к обучению в школе. Однако значительная часть учителей наблюдает столкновение внутренних или внешних психологических барьеров, негативно влияющих на готовность детей учиться в школе [4]. Следовательно, актуальность выяснения условий оптимизации психологической готовности первоклассников к обучению в школе не только не снижается, но требует все новых подходов.

Формирование психологической готовности детей к обучению в школе, по общепринятым нормам, осуществляется до их поступления в школу. Однако наблюдаемые явления демонстрируют необходимость ее оптимизации в первые месяцы обучения первоклассников. Как предлагает Р.М. Кумышева, педагогу следует продолжить все виды деятельности, которые использовались для формирования психологической готовности детей до поступления в школу [2].

Для оптимизации физической готовности первоклассников к успешному обучению в школе, в первую очередь, необходимо совершенствовать физическую готовность: 1) выработать прямую осанку: включить в физкультминутки упражнения для мышц спины и для нормализации походки; 2) научить детей опознавать первые признаки усталости: рассеянность; ошибки в действиях; нарушение координации движений и при первых признаках усталости работу останавливать занимать ребенка чем-то другим; 3) чередовать активность и отдых: распределять учебные действия так, чтобы в течение дня активность и отдых были сбалансированы.

Ко всему надо добавить удобную последовательность предметов: вначале – разминка ума (математика), затем разминка рук (письмо), далее – анализ текста и его обсуждение (окружающий мир), рассуждения на интересную тему (литературное чтение).

Для оптимизации интеллектуальной готовности детей к обучению Р.М. Кумышева предлагает научить первоклассников: 1) разделять понятия на категории: предмет, процесс, свойство; 2) выделять в тексте ключевые слова, смысловые ряды и доминанту; 3) объяснять и аргументировать свои действия: говорить «потому что» при каждом действии и каждом выражении своего мнения; 4) группировать понятия или предметы по общим признакам; 5) классифицировать понятия и предметы по различным свойствам [2].

Для оптимизации коммуникативной готовности первоклассников Р.М. Кумышева предлагает научить их: 1) слушать: не начинать говорить, пока не убежден, что речь воспринята правильно; 2) формулировать мысли до их произнесения в речи; 3) аргументировать свое мнение: умение говорить «потому что»; 4) быть внимательным к собеседнику и думать о его возможной реакции на слова, которые к нему обращены; 5) не спешить с возражениями, а задавать уточняющие вопросы; 6) просить о помощи или спрашивать о непонятном; 7) взаимодействовать с одноклассниками.

Немаловажным компонентом психологической готовности к обучению в школе, также требующим оптимизации, является нравственная готовность. Учитывая возрастные особенности первоклассников, педагог корректирует нравственную готовность имплицитно, предлагая детям: 1) оценивать свои поступки; 2) объяснить причины ошибок в поведении – своем и других детей; 3) брать на себя ответственность за что-то; 4) думать о последствиях своих действий до их выполнения; отвечать за свои слова и не брать на себя больше того, что возможно; быть обязательным и честным перед самим собой; 5) при совершении ошибочных действий подумать о том, как исправить ошибку[2].

Эффективность предлагаемых мер по оптимизации психологической готовности – предмет дальнейших наших исследований. Но предварительные результаты их применения уже оптимистичны.

### **Список использованной литературы**

1. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности. Словарь. 3-е изд. Издательство: Академический проект, Деловая книга. Серия: Gaudeamus. 2005. 848 с. <https://vocabulary.ru/slovari/110-enciklopedicheskii-slovar-psihologija-truda-upravlenija-inzhenernaja-psihologija-i-ergonomika.html>
2. Кумышева Р.М. Постигаем мир ребенка. Методические рекомендации, разработанные по запросам родителей. Нальчик, 2023. <https://kbsu.ru/wp-content/uploads/2023/07/postigaem-mir-rebenka.pdf-dlja-sajta.pdf>
3. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1998. [Человек. Анатомия. Физиология. Психология энциклопедический иллюстрированный словарь.-Москва [и др.] Питер 2007. Под ред. А. С. Батуева, Е. П. Ильина, Л. В. Соколовой]. <https://vocabulary.ru/slovari/chelovek-anatomija-fiziologija-psihologija-enciklopedicheskii-illyustrirovannyi-slovar-moskva-i-dr-p.html>
4. Honchar L., Derkachova O., Shakhrai V., Hladoshchuk O., Voropayeva T. Formation of Psychological Readiness of the Teacher to Implement Information and Communication Technologies in Professional Activities. International Journal of Education and Information Technologies. Volume 15, 2021. 364-371.

УДК 37.013.77

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Узденова Д.Р.  
Ногерова М.Т.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** статья посвящена проблеме влияния стилей педагогического общения на эффективность педагогического процесса. Обоснована актуальность заявленной темы, научно определены ключевые понятия «педагогическое общение», «стиль педагогического общения», установлены уровень изученности и основные подходы к исследованию данной проблемы в отечественной и зарубежной психологии.

**Ключевые слова:** педагогический процесс, педагогическое общение, стиль педагогического общения, классификация стилей педагогического общения. эмоциональное благополучие учащихся.

**THEORETICAL BASES OF RESEARCH OF INFLUENCE OF STYLE OF  
PEDAGOGICAL COMMUNICATION ON EMOTIONAL CONDITION OF  
YOUNGER PUPILS**

*Uzdenova D.R.  
Nogerova M.T.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Annotation:** the article is devoted to the problem of influence of pedagogical communication styles on the effectiveness of the pedagogical process. The relevance of the stated theme has been substantiated, key concepts of «pedagogical communication», «style of pedagogical communication» have been scientifically defined, the level of study and basic approaches to the study of this problem in domestic and foreign psychology have been established.

**Keywords:** pedagogical process, pedagogical communication, style of pedagogical communication, classification of styles of pedagogical communication. emotional well-being of students.

**Актуальность исследования** заключается в том, что эмоциональное состояние младших школьников напрямую зависит от взаимоотношений с родителями и учителями, являющимися первичными объектами его социализации. На данном возрастном этапе ведущую роль играет учебная деятельность, в которой складываются психологические новообразования, которые в дальнейшем скажутся на успешном достижении целей ученика, а также становится фундаментом в развитии на следующем возрастном этапе. Переживания, испытываемые младшим школьником по поводу взаимодействия с учителями, учениками способствуют формированию у ребёнка определённого психического состояния, которое влияет на уровень самооценки, уровень тревожности, а также другие личностные изменения. Успешное обучение учеников начальных классов зависит от эмоционального фона, сопровождающего обучение, а также стиля педагогического руководства. Правильно подобранный стиль педагогического руководства под свои личностные индивидуальные особенности, создаёт для учащихся атмосферу эмоционального благополучия, которая

определяет дальнейшую результативность учебно-воспитательной работы. Неправильное использование и подбор стиля педагогического общения во многих случаях и является причиной плохой дисциплины на уроках, отсутствия у младших школьников желания познавать школьные дисциплины, апатию и эмоциональную нестабильность не только у ученика, но и у самих педагогов.

Целью данного исследования является определение степени изученности проблемы влияния стилей педагогического руководства учителей начальных классов на эмоциональное состояние младших школьников. Соответственно, поставлены задачи научного определения понятий «педагогическое общение», «стиль педагогического общения» и установления основных подходов к изучению проблемы влияния стилей педагогического общения учителей начальных классов на эмоциональное состояние младших школьников.

Общение оказывает существенное влияние на формирование и укрепление познавательных интересов учащихся. В работах К.Д. Ушинский, В.А. Кан-Калика, А.С. Макаренко, А.А. Леонтьева А. И Щербакова, и других выдающихся педагогов и психологов общение представляется как важнейший профессиональный инструмент педагогической деятельности.

Педагогическое общение – это особый вид общения, «профессиональная категория». Стиль педагогического общения — это сложившаяся система способов и приемов, которые педагог использует при взаимодействии с обучающимися, их родителями и другими педагогами. Как правило, стиль общения учителя с учениками является отражением коммуникативной компетентности педагога, его привычками в общении и взаимоотношении с учениками, творческой стороной его [2, С. 4-6]. Стиль общения в педагогической деятельности оказывает существенное влияние на формирование активной позиции, творчества, самостоятельности учащихся, в результате овладения знаниями и умениями. Общение регулирует совместную деятельность учителя и учащихся, обеспечивает их взаимодействие и способствует эффективности педагогического процесса.

Данная проблема активно изучалась в отечественной и зарубежной психологии, такими учёными как Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков Т., Гончарова Е.И. Ильина, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шатолова, М.П. Щетинина, К. Левина, Н. Фландерс, Э. Стоунс, К. Роджерс и другие.

Стиль общения характеризуется следующими параметрами: тон речи, обращенной к учащимся (дружелюбная, равнодушная или официальная) и форма обращения речи (приказ, требование, совет, просьба). Педагогический стиль общения проявляется также в характеристике поощрений и наказаний учителя к своим воспитанникам и ученикам, установлении с ними определенной дистанции общения. Следует подчеркнуть, что стиль общения воспитателя с детьми является социально и нравственно насыщенной категорией. Он воплощает в себе социально-этические установки общества и педагога как представителя.

Существует общепринятая классификация педагогических стилей общения. Их разделяют на авторитарный, демократический и либеральный (попустительский). Давайте рассмотрим каждую из этих стилей педагогического руководства.

При авторитарном стиле педагогического руководства учитель занимает доминирующую позицию, не позволяет детям проявлять самостоятельность и инициативу. Ученики в этом случае выступают как объект воспитательных воздействий. Дети в этих режимах взаимодействия, вероятно, будут хорошо вооружены знаниями, но будут их реализовывать лишь в присутствии педагога, чтобы удовлетворить желаемый конструктор поведения, установленный учителем. Данный стиль общения порождает неадекватную самооценку студентов, прививает культ власти, формирует невротиков, вызывает неадекватный уровень требовательности в общении с окружающими людьми, приводит к искаженному пониманию ценностей, к высокой оценке таких качеств личности, как «умение беспрекословно заставлять других подчиняться», «внешняя привлекательность и физическая сила» и др.



Сутью попустительского стиля общения является невмешательство, то есть равнодушие и незаинтересованность в проблемах как школы, так и учеников. Следствием этого стиля руководства является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина на занятиях у этих учителей, как правило, не вызывает нареканий. Либеральный и авторитарный стили общения имеют общие результаты в развитие учеников. Для этих стилей характерны: отстраненное отношение, недоверие, явная замкнутость, отчужденность, демонстративный акцент на доминирующем положении.

Главной характеристикой демократического стиля является взаимное принятие и сотрудничество. Преподаватель акцентирует внимание на вовлечении учащихся в обсуждение и совместное решение общих вопросов и проблем. Создает условия для самореализации и проявления детской творческой инициативы. Способствует развитию у ребенка умения общаться, учитывать интересы других людей, проявлять инициативу и самостоятельность. Ученик, учащий в таких условиях, чувствует себя эмоционально защищенным, проявляет уверенность и активность, как в процессе обучения, так и в обществе сверстников.

С переходом в школу у ребёнка происходит перестройка всей его психической системы. Дошкольник умеет всего две сферы социальных взаимодействий: «ребёнок-взрослый» и «ребёнок-дети», но перейдя школьный порог, он приобретает новый социальный статус – ученик. Поэтому главной опорой и наставником для ученика будет его учитель, от которого будет зависеть дальнейшее эмоциональное состояние и развитие ребёнка, как личности. Характерной чертой развития эмоционального состояния младших школьников является то, что перед тем как начать действие, у него появляется эмоциональный образ, в котором будет отражён результат и оценку (реакцию взрослых на деятельность ребёнка). Благодаря учебной деятельности, у ребенка может на определённом уровне развиваться чувства. Ученик, достигший высокого уровня эмоционального развития, может решать определённые задачи, прокручивая исходы событий в своём воображении, предугадывая наперёд результат. В зависимости от стиля педагогического руководства эмоциональное развитие ребёнка будет развиваться по-разному.

При использовании авторитарного стиля педагогического руководства развитие ребёнка будет затруднительно, так как учитель не доверяет, доминирует над учеником, тем самым сковывает проявление младшим школьником эмоций и чувств. При этом учитель любое проявление творческой деятельности рассматривается как своеволие и неподчинение.

Либеральный стиль, также как и авторитарный, считается не совсем допустимым. Как говорилось ранее, для ученика опорой является учитель. Однако если педагог будет формально соблюдать свои обязанности, не выражая никакой заинтересованности, то младший школьник будет чувствовать себя неуверенно, что также затруднит эмоциональное развитие.

Демократический стиль педагогического общения является самым оптимальным в плане эмоционального развития младшего школьника. Ребёнок в такой среде может проявлять инициативу, творчески развиваться, ведёт себя довольно общительно и дружелюбно со сверстниками. При демократическом стиле руководства учитель поддерживает самостоятельную деятельность учащихся. Эмоционально развития учеников протекает гармонично.

В психолого-педагогической литературе часто используют такое явление как дидактогения. Дидактогения — это негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (учителя, тренера). Выражается во фрустрации, страхах, подавленном настроении и т.п. Это явление отрицательно сказывается на деятельности ученика, затрудняет его межличностные отношения. В основе лежит психологическая травма. Например, некоторые учителя считают нормой публично высмеять с целью наказания школьника, однако это пагубно сказывается на его психическом

состоянии. Чтобы предотвратить возникновение дидактогении у учащихся, каждый педагог должен стремиться к максимальной тактичности в общении, осуществлять воспитание учащихся с учетом их возрастных и индивидуально-психологических (главным образом личностных) особенностей.

Из проведенного анализа психолого-педагогической литературы следует, что исследуемая проблема недостаточно хорошо изучена, особенно с точки зрения влияния стиля педагогического общения на эмоциональное благополучие обучающихся младшего школьного возраста.

#### **Список использованной литературы**

1. Введение в педагогическую деятельность. /А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др./ — М.: Академия, 2000
2. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение. /А.А. Леонтьев. / – М., 1979. – с. 4-6, с 14
3. Исследование эмоциональных состояний в младшем школьном возрасте./ Петрова М.Ю./М.: Донецк ,2020
4. Психология развития. / Выготский Л.С./М.: Издательство Юрайт, 2019

**УДК 159.95**

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЛАВАНИЮ**

*Фаимухов Т.А.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** Психологические барьеры у обучающихся сохраняют свою актуальность, хотя разработано и внедрено множество технологий обучения плаванию. Автор статьи предполагает, что преодоление психологических барьеров должно предварять само обучение плаванию. Опираясь на исследования зарубежных специалистов, он разработал инструкцию по преодолению психологических барьеров на этапе, предвещающем обучение плаванию.

**Ключевые слова:** обучение плаванию, психологический барьер.

**PSYCHOLOGICAL BARRIERS FOR SWIMMING STUDENTS**

*Fashmukhov T.A.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract.** Psychological barriers among students remain relevant, although many technologies for teaching swimming have been developed and implemented. The article author suggests that overcoming psychological barriers should precede learning to swim. Based on research by foreign specialists, he developed instructions for overcoming psychological barriers at the stage prior to learning to swim.

**Key words:** swimming training, psychological barrier.

Проблема преодоления психологических барьеров при обучении плаванию существует с тех пор, как началось само обучение плаванию. Специалисты отмечают, что эти барьеры свойственны лицам, обучающимся плаванию в возрасте старше 13 лет: у них есть предвзятые установки, страх глубины и водобоязнь. Чем старше человек, обучающийся

плаванию, тем больше у него в памяти информации об опасности водоемов, об утопающих. Страхи усиливаются тем, что начинающий обучаться плаванию человек не управляет своим телом, не владеет приемами преодоления силы тяжести. Каждый сталкивается с трудностями при обучении плаванию, но преодоление этих препятствий может привести к значительному улучшению ваших навыков плавания.

Вероятно, поэтому М. Янг полагает, что психологическая подготовка должна предварять само обучение плаванию [3]. Такого же мнения придерживается и Т. Ханнант [1]. «Прежде чем погрузиться в мир плавания, – пишет Том Ханнант, – важно усвоить некоторые фундаментальные концепции» [1]. На его взгляд, страх и беспокойство в воде могут сделать плавание утомительным для новичков. Преодоление этих психологических барьеров имеет решающее значение для укрепления уверенности и получения удовольствия от спорта.

Помимо удовольствия от плавания психологическая стойкость необходима и для достижения высоких спортивных результатов в плавании. Как утверждает Маргарет Инкогнито, плавание сейчас находится на том этапе, когда запись психологических аспектов тренировок стала широко распространенной. Психическая стойкость является неотъемлемой частью успеха, поскольку несколько миллисекунд могут означать разницу между достижением своей мечты или ее полной потерей [2]. «Нам необходимо понимать, над чем мы имеем контроль или влияние, – пишет она, – чтобы мы могли переключить внимание на собственный план соревнований» [2]. Поэтому в практике тренерской деятельности все большее значение придается преодолению психологических барьеров и начинающих пловцов.

По М. Янгу, обучение плаванию должно начинаться с формирования установки на начало новой, более интересной и успешной, жизни. На втором этапе считает необходимым определить свои предвзятые идеи, которые служат лишь психологическими барьерами, а когда появляется дополнительный страх перед водой, эти барьеры становятся еще выше. На его взгляд, при сосредоточении на цели научиться плавать всегда будут моменты паники, которые отбросят новичка назад или задержат [3].

На третьем этапе М. Янг предлагает осознать поведение своего тела в воде: сделать глубокий вдох и полностью погрузиться в воду; оттолкнуться от бассейна и скользить лицом вниз; вернуться в положение стоя из плавающего положения лицом вниз; затем оттолкнуться от дна и попытаться лечь на спину и вернуться в положение стоя; погрузиться в воду и выдохнуть в воду. Эти простые упражнения помогут начинающему пловцу определить управляемость и плавучесть собственного тела. Со временем пребывание на воде станет обычным делом, даже второй натурой [3].

Том Ханнант предлагает воспользоваться такими методами, как визуализация, глубокое дыхание и постепенное воздействие воды. Они помогут уменьшить беспокойство и сделать плавание более управляемым. Параллельно с этим необходимы: развитие выносливости и силы, улучшение техники плавания [1].

Как и М. Янг, Т. Ханнант тоже придает большое значение мотивации обучающегося плаванию. В частности, он предлагает рассматривать плавание как инструмент саморазвития, как стимулятор выносливости и здоровья, как положительный компонент всей жизни. Одновременно Т. Ханнант считает необходимым ставить цели по достижению новых результатов.

Далее, уже в процессе самого обучения плаванию, Т. Ханнант предлагает начинающим пловцам создавать визуальные образы, которые отвлекают от тревоги и страха и сосредоточивают их на получении удовольствия от плавания.

Мы предлагаем начинать психологическую подготовку к плаванию с дыхательных упражнений уже по пути к бассейну: четыре шага пройти на вдохе, четыре шага – на задержке дыхания, восемь шагов – на выдохе, затем еще четыре шага – на задержке дыхания. Это упражнение способствует не только психологической, но и физической подготовке к

плаванию. Во время плавания мы предлагаем обучающимся не думать о глубине под ними, а представить, что они по-пластунски скользят по твердой поверхности, которая служит им опорой, а не опасной глубиной.

При такой психологической подготовке к плаванию оно оказывает положительное влияние на психическое здоровье. Ритмичный характер плавания и плавучесть воды могут создать медитативный опыт, снимающий стресс. Регулярное плавание также может улучшить настроение, уменьшить беспокойство и поддержать общее эмоциональное благополучие. Психологически комфортное состояние способствует повышению спортивных результатов плавания.

#### **Список использованной литературы**

1. Hannant T. How Difficult Is Swimming? A Comprehensive Guide. Best Coast Water Sports. May 20, 2023. Access: <https://bestcoastwatersports.com/how-hard-is-swimming/>
2. Incognito M. Swimming Psychology 101: Every Millisecond Counts. Categories General Sport Psychology, Mental Toughness Digest. Posted on July 15, 2021, Access: <https://condorperformance.com/swimming-psychology/>
3. Young M. Learning To Swim Is Frustrating. Swim teach. <https://www.swim-teach.com/learning-to-swim-is-frustrating.html>

**УДК 316.648**

### **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК К КУЛЬТУРНОМУ РАЗНООБРАЗИЮ В КЛАССЕ**

*Хайрутдинова Р.Р.*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань*

*Киричевская Л.И.*

*МБОУ «СОШ №48», г. Казань*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования установок российских учителей к культурному разнообразию в классе, в частности к учащимся из семей мигрантов. Методом сбора эмпирических данных стало полуструктурированное интервью. В ходе качественного анализа выявлены характеристики учительских установок и степень их концептуальной ориентации к культурному разнообразию.

**Ключевые слова:** культурное разнообразие, учащиеся-мигранты, учительские установки, концептуальная ориентация, равенство, плюрализм.

### **CONCEPTUAL ORIENTATIONS OF TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS CULTURAL DIVERSITY IN THE CLASSROOM**

*Khairutdinova R.R.*

*Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan*

*Kirichevskaya L.I.*

*MBOU "Secondary school No.48", Kazan*

**Abstract.** The article presents the results of a study of Russian teachers' attitudes towards cultural diversity in the classroom, particularly towards students from migrant families. The method of empirical data collection was a semi-structured interview. The

qualitative analysis revealed the characteristics of teachers' attitudes and the degree of their conceptual orientation towards cultural diversity.

**Key words:** cultural diversity, migrant students, teacher attitudes, conceptual orientation, equality, pluralism.

**Введение.** Вопросы признания культурного разнообразия занимают важное место в образовательных учреждениях во всем мире, в том числе и России. Повседневное взаимодействие между учащимися и учителями открывает много возможностей для контактов, и школа может рассматриваться как одна из важных сфер для успешной адаптации учащихся с разным культурным фоном, профилактики проявлений насилия, экстремизма и терроризма в образовательной среде. Несмотря на очевидную значимость, на современном этапе школьный учитель не готов решать многие проблемы, связанные с подходом к культурному разнообразию, в частности, к присутствию в классах детей мигрантов, учащихся из религиозных и этнических меньшинств, различных социальных слоёв населения. В этом отношении актуализируется проблема выявления учительских установок к культурному разнообразию в классе.

**Обзор литературы.** Россия – страна чрезвычайного культурного разнообразия. Достаточно сказать, что в ходе последней из проведенных переписей (2010 г.) в стране было зафиксировано около 193 национальностей. Богатство этнолингвистического разнообразия страны демонстрирует тот факт, что здесь представлены три крупнейшие языковые семьи: индоевропейская, уральская и алтайская. 193 народа России говорят на 277 языках и диалектах, в системе образования России функционируют, по разным оценкам, 97 или 98 языков. Наряду с этническим разнообразием, религиозное разнообразие является важной характеристикой культуры общества. Религиозная структура российского общества отличается от европейской разнообразием верований, которые находятся за пределами традиционных религиозных практик. В результате бурной миграционной «истории» 1990-х гг. этническая структура России значительно усложнилась, появились новые категории меньшинств и этнических диаспор. В настоящее время миграционная активность в Российской Федерации весьма высока.

В условиях культурного разнообразия актуализируются вопросы взаимодействия представителей разных этносов как одной из важных условий устойчивого развития общества. В связи с этим перед российским образованием встает необходимость обеспечения гармоничного сосуществования представителей различных культур в общеобразовательных учебных заведениях, налаживание их эффективного взаимодействия в поликультурной среде, воспитания школьников в духе взаимопонимания и взаимоуважения [1].

В области поликультурного образования выделяют следующие направления исследований: образовательная среда как поликультурное пространство; подготовка учителя к работе в поликультурной образовательно-воспитательной среде школы; исследование различных аспектов социально-педагогической работы, направленной на эффективную социализацию подростков и старшекласников, гармонизацию социальных отношений.

В рамках поликультурного образования в последние десятилетия изучались вопросы адаптации учащихся из семей мигрантов [2; 3]. Говоря о проведении исследований в России, нужно помнить, что они еще находятся на стадии зарождения, не существует чётких методов, и, как следствие, результаты пока незначительны. В России только формируются различные центры изучения, познания проблем образования учеников мигрантов. Ряд исследователей обращают внимание на то, как распределяют детей по разным школам, на проблему изучения русского языка и культурных ценностей страны и региона, социокультурную интеграцию детей-мигрантов, отношение к ним в школах учеников принимающего сообщества, взаимосвязь факторов этничности и миграций [4; 5]. При обучении детей-мигрантов педагоги сталкиваются с такими проблемами, как значительные пробелы в знаниях,

слабое знание или незнание русского языка, различие требований в школах, низкая успеваемость [6; 7].

Исследования зарубежных ученых позволяют утверждать, что ключевой вопрос о том, как учителя реагируют на растущее культурное разнообразие, имеет решающее значение для школ во всем мире [8; 9]. Теоретик мультикультурного образования Джеймс Бэнкс отмечает, что учителя в различных обществах должны понимать, принимать, уважать сложные характеристики этнических групп, чтобы удовлетворять образовательные и культурные запросы учащихся. Соответственно, установки учителей к культурному разнообразию являются предварительным условием «трансформации необходимых компетенций учителя для осуществления соответствующего образования в культурно разнообразной среде» [9].

В исследовании А. Хачвилда и др. [10] изучаются взаимосвязи между двумя культурными ориентациями: мультикультурализмом (плюрализмом) и равенством. Результаты исследования в целом продемонстрировали, что участники с мультикультурными установками сообщали о более высоких мотивационных ориентациях и готовности адаптировать преподавание к учащимся, имеющим разный культурный фон. Немецкие ученые С. Чивитилло, Л. Янг и др. [11] также исследуют два типа подходов к культурному разнообразию в школе: содействие равенству и содействие культурному плюрализму. В ходе исследования ученые определили третий подход: «одобрение культуры большинства». Анализ полученных данных показал, что во всех исследуемых школах учителя и ученики воспринимали описательные нормы, способствующие, в основном, равенству. В статье Р. Милнер [12] разъяснено несколько концепций, определяющих отношение учителя к многообразию в классе. Под концептуальным репертуаром учителя автором понимаются и классифицируются следующие понятия: цветовая слепота, культурный конфликт, меритократия, концепции дефицита и ожидания.

**Цель исследования.** В России исследования отношения учителей к культурному разнообразию единичны. Так, в работе Р. Хайрутдиновой и др. [13] представлены результаты количественного анализа социальных установок учителей к различным этносам в российском обществе. Респонденты продемонстрировали позитивное отношение к представителям коренного населения России. Социальная дистанция была дальше по отношению к выходцам из Центральной Азии и Северного Кавказа. Поскольку число мигрантов из этих регионов в Российской Федерации растет, важно учитывать последствия этих выводов. Исходя из вышесказанного, целью данного исследования является выявление концептуальных ориентаций учительских установок к культурному разнообразию в классе, в частности, к детям из семей мигрантов.

**Материалы и методы.** В качестве метода сбора эмпирических данных использовалось полу структурированное интервью. Участниками эксперимента стали 10 учителей, имеющих опыт взаимодействия с детьми из семей мигрантов. Респонденты были проинформированы о том, что исследование добровольное. Письменные стенограммы были несколько раз прочитаны, чтобы получить общее представление о переживаниях и восприятиях участников. Для кодирования данных был применен дедуктивный подход. Предварительно, на основе изучения литературы нами были выделены коды для анализа материалов интервью. Из каждой транскрипции были выделены цветом значимые фразы, которые относились к концептуальным ориентациям учительских установок. Обработка данных проводилась при помощи компьютерной программы Atlasi.ti 8 для качественных показателей.

**Результаты исследования и обсуждение.** Следуя модели межэтнической идеологии, концептуальные ориентации установок учителей разделяют на мультикультурализм (плюрализм) и равенство (включение). Представим для примера результаты анализа материалов интервью с участниками исследования в виде таблицы.

Таблица 1. Примеры высказываний учителей о культурном разнообразии в классе

Концептуальная ориентация	Пояснение	Примеры утверждений учителей	Частота зафиксированных фраз
Мультикультурализм (плюрализм)	<p>Ориентация на мультикультурализм предполагает, сохранение культурной самобытности и особенностей всех этнокультурных групп.</p> <p>В контексте обучения эта стратегия, в которой культурный менталитет учащихся рассматривается как положительный и основной в организации процесса обучения.</p> <p>Ориентация учителей на мультикультурализм подразумевает учет культурных особенностей учащихся мигрантов в своей педагогической практике.</p>	<p><i>«Очень важен настрой учителя. Он должен у детей воспитывать уважительное отношение к каждой национальности»;</i></p> <p><i>«Вчера был праздник у нас. Все, кто хотел, выступал. Кто-то из детей рисунок нарисовал, если языка не знают. Кто-то на своем языке стих рассказал или песню пел»;</i></p> <p><i>«Я стараюсь знакомиться с его интересами. Мы беседуем. Он мне рассказывает о своей стране, говорит как русские слова переводятся на его родной язык»;</i></p> <p><i>Дети мигрантов и их родители воспитанные, с большим уважением относятся к учителю. Менталитет у них такой. На востоке есть традиционное почитание к старшим».</i></p>	18
Равенство (включение)	<p>Ориентация на равенство подчеркивает важность одинакового отношения ко всем людям, независимо от их происхождения. Применительно к контексту преподавания, эта концепция подразумевает преуменьшение культурных различий учащихся для того, чтобы сосредоточиться на нахождении сходства между учащимися разных культурных традиций (мигрантами и</p>	<p><i>«Бесполезно оставлять их после уроков отдельно заниматься. Это негативно влияет. Ребенок начинает воспринимать себя как плохого, отстающего»;</i></p> <p><i>«Да мы их как остальных обучаем. Не разделяем на своих и чужих»;</i></p> <p><i>«Такие дети ни в чем не должны отделяться от других. Уже в школе мы должны заботиться о том, чтобы они не собирались в отдельные группировки в будущем. Вот тебе и профилактика экстремизма и терроризма»;</i></p>	29

	немигрантами) и большому их включению.	<i>«А я считаю, что они, раз уж приехали в Россию, должны принять нашу культуру и жить по нашим правилам».</i>	
--	---	--	--

На основе изучения высказываний респондентов мы пришли к заключению, что учителя более ориентированы на равенство (29 фраз). При этом учителя демонстрировали неоднозначное отношение к разнообразию. Они утверждают, что не видят в своих классах культурных различий. Для них существует лишь «одна национальность - ученик». Учителя уверены, что приезжие учащиеся не отличаются от остальных и требования ко всем детям в классе должны быть одинаковыми. По их оценкам выделять детей мигрантов в обучении нельзя, так как у них формируется чувство неполноценности. В то же время некоторые респонденты честно признаются, что работают с детьми приезжих вынужденно, так как их исключить из школы сложно. Учителя высказывают мнения, что мигранты должны понимать, что они приехали в другую страну и должны жить по нашим правилам, а не по своим. Исходя из отдельных ответов учителей, в школе необходимо создавать условия, чтобы такие учащиеся не обособлялись в своих национальных группах.

В высказываниях учителей встречались фразы, отражающие их установки на плюрализм (18 фраз). В частности, педагоги утверждают, что к детям мигрантов нужен особый подход. С такими детьми необходимо работать, учитывая особенности их языковой и психологической адаптации в новой среде. Очень важно, по их мнению, вовлекать учащихся в различные мероприятия, где они могут проявить свои таланты, позиционировать свою национальную культуру. Учителя считают, что необходимо уважать и изучать историю и культурные традиции стран, откуда приехали эти дети. Воспитывать в детях уважение как к собственной культуре, так и культуре других народов, создавать мультикультурный климат в классе.

**Заключение.** Таким образом предварительное исследование показало, что большинство высказываний учителей о разнообразии отражают их направленность на равенство. Отдельные ученые предполагают, что подход, основанный на равенстве, приведет к большему включению учащихся с разным культурным фоном в образовательный процесс [14]. Вместе с тем проведенный нами анализ показал, что ориентацию учителей на равенство трудно трактовать однозначно. На наш взгляд, данный концептуальный подход в дальнейших исследованиях должен быть более детализирован и систематизирован.

#### Список использованной литературы

1. Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве: Научно-методические материалы / Под ред. Хухлаева О. Е., Чибисовой М. Ю. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 408 с. URL: <https://goo.su/mkE89cI> (дата обращения 12.09.2023).
2. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование: теория и практика / О.В. Гукаленко. Ростов н/Д: РГПУ, 2003. 510 с. URL: <https://goo.su/VPL6F> (дата обращения 12.09.2023).
3. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. 2013. Т. 346, № 2. С. 80-91. URL: <https://goo.su/CnUZ> (дата обращения 12.09.2023).
4. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Казарцева Е. В. Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 173-195. URL: <https://goo.su/b9tSzG> (дата обращения 12.09.2023).



5. Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования: российский и мировой опыт. М.: Этносфера, 2018. 416 с. URL: <https://goo.su/id7F> (дата обращения 12.09.2023).
6. Синякова М.Г. Психолого-педагогические условия социокультурной адаптации мигрантов в образовательном пространстве мегаполиса // Мир образования – образование в мире. 2010. № 2. С. 16-24 URL: <https://goo.su/hZOVat> (дата обращения 12.09.2023).
7. Gromova, C., Khairutdinova, R., Birman, D., & Kalimullin, A. Educational practices for immigrant children in elementary schools in Russia // Education sciences. 2021. Vol. 11, issue 7. P. 325. <https://doi.org/10.3390/educsci11070325>
8. Gay, G. Teaching to and through cultural diversity // Curriculum inquiry. 2013. Vol 43, issue 11. P. 48-70. <https://doi.org/10.3390/educsci11070325>
9. Banks, J. A., and Banks, C. A. M. Multicultural Education: Issues and Perspectives. New York, NY: John Wiley & Sons, 2019. 215 p. URL: <https://goo.su/QLh0xT4> (дата обращения 12.09.2023).
10. Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P., & Kunter, M. Does immigration background matter? How teachers' predictions of students' performance relate to student background // International Journal of Educational Research. 2010. Vol. 49, issue 2-3. P. 78-91. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.09.002>
11. Civitillo S., Juang L. P., Schachner M. K. Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers // Educational Research Review. 2018. Vol. 24. P. 67-83. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.003>
12. Milner, R. H. What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies// Journal of Teacher Education. 2010. Vol. 61, issue 1-2. P. 118-131. <https://doi.org/10.1177/0022487109347670>
13. Khairutdinova, R., Birman, D., Kalimullin, A., Gromova, C., Semenova, E., & Troska, Z. Attitudes towards cultural diversity: A study of Russian teachers // Journal for the Study of Religions and Ideologies. 2019. Vol 18, issue 52. P. 80-95. URL: <https://goo.su/8myERpc> (дата обращения 12.09.2023).
14. Apfelbaum E. P. et al. In blind pursuit of racial equality? // Psychological science. 2010. Vol. 21, issue 11. P. 1587-1592. <https://doi.org/10.1177/0956797610384741>

## **ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ НАРУШЕНИЯ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Хамокова Д.Ф.  
Башиева Ж.Д.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** в статье обоснована актуальность проблемы школьной тревожности. Выявлен уровень школьной тревожности у детей младшего школьного возраста. Проведена опытно-экспериментальная работа, направленная на коррекцию школьной тревожности у младших школьников в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** тревога, тревожность, адаптация, самооценка, фрустрация, школьная тревожность, инклюзивное образование.

## **SCHOOL ANXIETY AS AN INDICATOR OF A VIOLATION ADAPTATION OF SCHOOLCHILDREN TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*Khamokova D.F.*

*Bashieva J.D.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** the article substantiates the relevance of the problem of school anxiety. The level of school anxiety in children of primary school age was revealed. Experimental work has been carried out aimed at correcting school anxiety in younger students in the context of inclusive education.

**Keywords:** anxiety, anxiety, self-esteem, frustration, school anxiety, inclusive education.

Большое внимание в исследовании адаптации школьников к образовательной среде уделяется эмоциональным проявлениям. Новые требования и новые задачи, которые ставит перед ребенком школа на каждом новом этапе обучения, подчас превосходят его возможности, изменяя состояние эмоциональной сферы и вызывая неспецифическую стрессовую реакцию организма. В связи с этим первым существенным признаком возникновения нарушения адаптации школьников к образовательной среде выступает эмоциональное неблагополучие ребенка в школе [7].

Эмоциональные нарушения у детей не идентичны затруднениям в учебе, хотя часто переплетаются с ними. Нарушения эмоционального развития могут проявляться также и у детей способных и хорошо успевающих. Так, зарубежные ученые обращают внимание на следующие симптомы эмоционального нарушения у школьников: страх перед выполнением школьных заданий, перед одиночеством в группе, учителями, товарищами и т.д.; чувство неполноценности по отношению к товарищам как с точки зрения способностей к учебе, так и в социальном и материальном отношении; застенчивость, неуверенность, опасения в контактах с товарищами и учителями; негативизм (ребенок заранее относится отрицательно к требованиям учителей); враждебность (устойчивое чувство недоброжелательности к учителям и товарищам, доминирующее у ребенка даже вне школы); агрессивность и активное сопротивление требованиям школы и нормам отношений между ровесниками; изолированность от школы; отсутствие успехов в учебе при нормальном умственном развитии; устойчивые симптомы угнетенности и депрессии, усталости и переутомления; незаинтересованность и раздражительность при выполнении школьных заданий; уход в себя, характеризующийся чрезмерной застенчивостью, тревогой, и другие. Наиболее распространенной формой эмоционального неблагополучия учащихся является школьная тревожность [3].

В исследованиях как отечественных, так и зарубежных ученых отмечается, что нормальный (оптимальный) уровень тревожности необходим для эффективного приспособления к действительности. Чрезмерно высокий уровень тревожности, который определяется повышенной частотой переживания состояния тревоги, указывает на дезадаптивную реакцию, проявляющуюся в общей дезорганизации поведения и деятельности. Именно интенсивное, дезорганизующее учебную деятельность переживание тревожности рассматривается как системообразующий признак школьной дезадаптации, как характеристика неконструктивного протекания процесса адаптации [1].

Отечественные и зарубежные психологи разграничивают понятия «тревога» и «тревожность». Понятие «тревога», введенная З. Фрейдом, понимается как психическое состояние, которое возникает в ситуации неопределенной опасности и проявляется в ожидании неблагоприятного исхода событий. А «тревожность» является психическим свойством, которое характеризуется склонностью индивида к переживанию тревоги и низким порогом возникновения реакции тревоги [4].

В научной литературе отмечается, что возникновение школьной тревожности связано, прежде всего, с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ. В их число входят:

- учебные перегрузки, неспособность учащегося справиться со школьной программой;
- неадекватные ожидания со стороны родителей, неблагоприятные отношения с педагогами;
- регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации, смена школьного коллектива и (или) непринятие детским коллективом

Можно выделить следующие условия эффективной коррекции школьной тревожности:

1. Понимание необходимости воспитания у учащихся толерантных коммуникативных отношений, формирование установок на взаимопомощь, сотрудничество, готовность к компромиссам. В формирование у учащихся правильных коммуникативных компетенций входит формирование и закрепление умений и навыков грамотно строить общение, предупреждение эмоциональных конфликтных ситуаций, правильное разрешение возникающих споров [2].

2. Укрепление уверенности в себе, развитие самооценки и представления о себе. Одной из характерных черт тревожных детей считается низкий уровень самооценки. Такие дети не могут уважать себя, ценить себя, что впоследствии проявляется в неверии в свои силы и способности.

3. Обучение навыкам эффективного преодоления состояния фрустрации. Тревога - это результат возникновения или ожидания фрустрации - состояния человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению задачи [5].

4. Выработка конструктивных способов и моделей поведения в проблемных и тревожных для ребенка ситуациях, через которые ребенок сможет справиться с волнением и излишней тревогой [6].

Для диагностики уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста были использованы такие методики как: «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» А.М. Прихожан, «Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса».

Для коррекции уровня школьной тревожности у младших школьников была проведена коррекционно-развивающая работа, представленная в виде игр и упражнений, а именно упражнение «Сказка», игра «Школа для животных», упражнение «Мои школьные трудности», упражнение «Новое, хорошее», упражнение «Фрукт на любой вкус», ролевая игра «Кошмарный учитель», игра «Я хочу с тобой подружиться», игра «Комплименты».

Показатели уровня школьной тревожности у младших школьников

уровень вид.д. группа	низкий		средний		высокий	
	вх. д.	повт. д.	вх. д.	повт. д.	вх. д.	повт. д.
экспериментальная	21%	32%	50%	57%	29%	11%
контрольная	35%	39%	46%	46%	19%	15%

Проведенное исследование показало, что достаточно большому проценту обучающихся в условиях инклюзивного образования присущи повышенная тревога перед школой, а также трудности в общении со сверстниками. Повышенная тревога перед школой влияет на снижение успеваемости, познавательной активности. Также в ходе исследования были

выявлены достоверные связи между высоким уровнем тревожности и низким уровнем самооценки, а также коммуникативной культурой, навыками преодоления фрустрации.

Таким образом, результаты нашего эксперимента показывают снижение уровня школьной тревожности у респондентов как экспериментальной группы, так и контрольной группы, но у экспериментальной группы изменения показаны в гораздо большей степени, чем у респондентов контрольной группы.

#### **Список использованной литературы**

1. 21. Зеньковский В.В. Психология детства. - СПб.: Академический Проект, 2019. - 348 с.
2. Габдреева Г.Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии. - М.: Тонус, 2000. -180 с.
3. Левина И.Л. Школьная адаптация, и ее нарушения. - Новокузнецк: ИПК, 2002. - 142 с.
4. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. - М.: «Питер», 2009. – 192 с.
5. Романенко С.В. Тревожность в младшем школьном возрасте. - Саарбрюкен.: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. - 153 с.
6. Кресвелл К. Спокойные. Как помочь детям справиться со страхами и тревогой. – М.: МИФ, 2019. – 272 с.
7. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни. – М.: Московский центр качества образования, 2018. – 120 с.

**УДК 378**

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ПОДРОСТКОВ**

*Хараева К.З.  
Башиева Ж.Д.  
КБГУ им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** в статье проанализированы понятия механизмов психологической защиты, рассмотрены различные точки зрения на феномен психологических защит и проанализированы подходы к данной проблеме, изучены исследования касательно уровня психологических защит у современных подростков.

**Ключевые слова:** механизмы психологических защит, копинг-поведение, стратегии совладания, реакция адаптации, подростки.

### **FEATURES OF THE MANIFESTATION OF MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION IN ADOLESCENTS**

*Kharaeva K.Z. Bashieva J.D.  
KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** the article analyzes the concepts of psychological defense mechanisms, examines different points of view on the phenomenon of psychological defenses and analyzes approaches to this problem, studies studies regarding the level of psychological defenses in modern adolescents.

**Key words:** psychological defense mechanisms, coping behavior, coping strategies, adaptation reaction, adolescents.

В ситуации нестабильности и ускоренного темпа развития общества человеку требуется затрачивать немалые усилия на поддержание психического равновесия и спокойствия. Необходима мобилизация сил и ресурсов для адаптации к новым условиям общества. По этой причине изучение механизмов психологических защит набирает все большую актуальность.

Механизмы психологических защит и механизмы совладания (копинг-поведение) являются значительной и основной формой реагирования индивидов на стрессовые ситуации различного уровня [4].

Психологическая защита – это бессознательный процесс стабилизации личности, предназначенный для минимизации отрицательных переживаний, ограждающий сознание от неприятных, дискомфортных мыслей и чувств, ослабляющий тревогу и одновременно регулирующий поведение индивида [5].

В другом определении психологическая защита рассматривается как индивидуальный репертуар механизмов, объединенных системой внутренних связей с индивидуально-психологическими признаками и показателями социально-психологической адаптации [1].

Защитный механизм (психологическая защита) — понятие глубинной психологии, обозначающее неосознаваемый психический процесс, направленный на минимизацию отрицательных переживаний. Защитные механизмы лежат в основе процессов сопротивления.

Э.Фромм с позиции гуманистической теории описывал понятие психологической защиты как следствие проявления человеческой агрессии.

Проблема психологической защиты содержит в себе центральное противоречие между стремлением человека сохранить психическое равновесие и теми потерями, к которым ведет избыточное вторжение защит [5]. Ученые имеют диаметрально противоположные взгляды на роль психологических защит у человека. По мнению многих психологов, психологические защиты являются нормальной реакцией организма на травмирующую ситуацию. Они участвуют в регуляции поведения, ослабляют негативные переживания и помогают совладать как с собой, так и с ситуацией. В этом случае психологические защиты предотвращают дезорганизацию и распад поведения, служат щитом от информации, способной деструктивно повлиять на человека [3].

Иная точка зрения подразумевает негативное влияние психологических защит на жизнь индивида, так как их интенсивное использование не позволяет увидеть реальную, объективную картину мира, ослабляется контакт личности с окружающей действительностью, вредит личностному развитию человека [4].

Б. Д. Карвасарский считает, что подобные механизмы играют роль смягчителей для психики, они направлены на уменьшение психического дискомфорта, который может возникнуть во время стрессовой ситуации.

По мнению же Л. И. Анцыферовой, к защитами прибегают люди, неспособные адекватно воспринимать реальную ситуацию, обладающий повышенном уровнем тревожности, страхами и низкой самооценкой.

Р. Лазарус обосновал свою классификацию психологических защит, разделив их все на две группы. В первый тип защит он выделил симптоматические техники (употребление алкоголя, транквилизаторов, седативных препаратов и т. д.), другой тип предполагает внутрипсихические техники когнитивной защиты (идентификация, перемещение, подавление, отрицание, реактивное образование, проекция, интеллектуализация). Обе группы защит рассматриваются им как пассивное копинг-поведение.

По словам Р.М. Грановской, психологическая защита искажает реальную информацию о мире в глазах индивида, изменяет его восприятие ситуации, в некоторых случаях

даже заслоняя адекватную видимость проблемы. Психика индивида воспринимает информацию наиболее удобным и безболезненным для себя способом. В то же время она отмечает и достоинства психологических защит. Так, к их позитивной роли относится возможность оградить сознание от информации, способной разрушить личность [2].

Изучению проблемы формирования и определения роли защитных механизмов в развитии личности посвящены работы и многих других авторов, в том числе таких, как З. Фрейд и А. Фрейд, К. Хорни, А. Маслоу, Ф. Перлза. В том числе и многие отечественные психологи занимались анализом роли механизмов психологических защит, а также их возникновением. В их число входят такие ученые, как В. Н. Мясищев, Д. Н. Узнадзе, Е. Л. Доценко, И. М. Никольская, Ф. В. Бассин, Р. М. Грановская [4].

Особенно важным кажется изучение данной проблемы в подростковом возрасте, ведь именно этот момент является основополагающим в становлении личности и формировании мировоззрения. В этот период решаются важнейшие вопросы, такие как дальнейшее самоопределение, выбор профессии и жизненного пути в целом, умение брать на себя ответственность за себя и свой выбор, принятие нового положения в семье и обществе.

Подростковый возраст, несомненно, является одним из самых сложных и противоречивых периодов в жизни человека. Изменяющаяся социальная ситуация развития, появление новых требований и обязанностей, интенсивное развитие и резкие, качественные психические, физиологические, психологические изменения. Особенностью этого возраста являются перманентные противоречия, эмоциональная нестабильность, колебания настроения, быстрые переходы от экзальтации к субдепрессии, внутренняя несогласованность и непостоянность социальных установок личности. Как результат: психическое напряжение, тревога, неумение снимать стрессовое состояние, эффективно справляться с негативными переживаниями. Зачастую, основными формами защитного поведения являются деструктивными.

В подростковом возрасте могут иметь место комплексы самых разнообразных защитных механизмов, отмечает А. В. Соловьева, набор которых со времен А. Фрейд (отмечавшей аскетизм и интеллектуализм) существенно расширился [7].

Согласно взглядам Ф.Крамера, наиболее часто используемой психологической защитой у подростков является механизм проекции, действие которого заключается в приписывании другим (как людям, так и окружению) собственных неприемлемых мыслей, чувств, черт характера и поведения. Подросткам сложно объективно заметить и признать в себе какие-либо негативные качества и черты личности, неприемлемые желания и т.д. Зачастую они переносят свои потребности на других [1].

В исследованиях Р.Р. Набиуллиной, посвященном изучению использования наиболее частых механизмов защит в подростковом возрасте выявили, что подростки-сироты, опекаемые подростки и подростки из неблагополучных семей наиболее часто используют такую психологическую защиту, как вытеснение. Их число составляет 67%, в то время как дети из благополучных семей прибегают к вытеснению лишь в 15% случаев.

По реакции «вытеснение» у подростков из экспериментальной группы обнаружена напряженность защиты, которая превышает нормативные показатели, что говорит о достаточно высокой тревожности и желании избавиться от неё посредством перевода порицаемых мыслей и чувств из сферы сознательного в сферу бессознательного. Также для подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, характерны следующие психологические защиты: «проекция» (55%) и «отрицание» (42%), выступающие, по утверждению В.Г. Каменской, Р.М. Грановской и других исследователей, наиболее деструктивными механизмами защиты. Подростки, растущие в благоприятной социальной ситуации, чаще используют механизмы рационализации (22%) и компенсации (18%) [4].

В результате исследований Т.В. Казаковой, для подростков наиболее характерными способами защит являются механизмы проекции, вытеснения и замещения. Как было сказано выше, проекция заключается в приписывании другим свои неприемлемых мыслей и

желаний. Вытеснение характеризуется ликвидацией из сознания некомфортный переживаний. Замещение реализуется посредством разрядки подавленных эмоций на замещаем, более слабом объекте, нежели на том, который вызвал данные эмоции. Вместе с тем, считается, что в группе подростков с высоким уровнем суицидального риска доминирует психологическая защита по типу «компенсация» [2].

Е. Н. Андреева в своих исследованиях обозначила особенности использования подростками защит по половому признаку. Согласно ее мнению, девочки наиболее часто используют механизмы компенсации, суть которой заключается в возмещении некоторых своих недостатков в определенной области деятельности, где они добиваются высот. При данной защите некоторые дефекты (субъективные или объективные) компенсируются возмещением, развитием чего-либо другого в противовес тому, что западает, по мнению подростка.

Что касается мальчиков, они чаще прибегают к механизму вытеснения, подавляя свои истинные переживания, вытесняя их из сознания, стараясь забыть травмирующую ситуацию. Вместе с тем подавленная информация не может исчезнуть безвозвратно, негативная энергия копится длительное время, трансформируется в нечто более губительное и может находить деструктивные пути выхода [4].

Установлено, что у некоторых подростков отмечается нивелированность трудных ситуаций по их значимости, т.е. у них отсутствует осознание ситуации как трудной, а в ситуации затруднений чаще используется эмоциональная разрядка с деструктивным проявлением. Сюда входят такие стратегии поведения как поломка вещей, аутоагрессия (грызть ногти, кусать пальцы), драки, конфликты [6].

Результаты, полученные в ходе различных эмпирических исследований, позволяют констатировать, что зачастую подростки склонны к демонстрации неэффективных стратегий совладания, к снятию психологического напряжения с помощью неконструктивных механизмов психологической защиты.

Можно сделать вывод, что использование любого механизма защиты может привести как к конструктивному, так и к деструктивному эффекту. Механизмы, которые носят конструктивный характер, позволяют адекватно переоценить ситуацию, подобрать оптимальные средства для ее достижения цели. Деструктивный эффект состоит в искажении и отрицании реальности, что со временем может привести к патологическим изменениям личности. Поэтому феномен психологических защит можно характеризовать как нормальный процесс, который предохраняет организм от психотравмирующих переживаний, ситуаций и отрицательной информации.

#### **Список использованной литературы**

1. Болотин Ю.Е., Чугунова К.А., Якунина Е.В. Механизмы психологической защиты в подростковом возрасте // Молодой ученый. – 2017.
2. Казакова Т. В. и др. Особенности психологической защиты у подростков с разным уровнем суицидального риска // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №. 3. – С. 632-632.
3. Куфтяк Е.В., Лебедев А.П., Реунова А.А. Стратегии защитно-совладающего поведения детей в контексте психологического здоровья // Медицинская психология в России. 2017.
4. Овчарова Е.В. Особенности проявления механизмов психологической защиты у подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию // НАУ. 2020.
5. Набиуллина, Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом / Р.Р.Набиуллина, И.В.Тухтарова // Учебное пособие. – Казань: Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003. – 124 с.

6. Рахматуллина А.А. Механизмы психологической защиты в подростковом возрасте // Вестник науки. 2022. №4 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-psihologicheskoy-zaschity-v-podrostkovom-vozhraсте> (дата обращения: 18.09.2023).

7. Фрейд А. Эго и механизмы психологической защиты / А. Фрейд - СПб.: АСТ, 2008. – 160 с.

УДК 159.9

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ, БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

*Хашкулова Д.А.*

*Багова Р.Х.*

*Голодова А.П.*

*КБГУ им. Х.М.Бербекова*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме тревожности и ее влияния на академическую успеваемость студентов первого курса. Выявлены основные подходы и обоснована актуальность проблемы влияния тревожности.

**Ключевые слова:** тревожность, влияние, студенты первого курса, уровень тревожности.

### FEATURES OF ANXIETY DEVELOPMENT IN FIRST-YEAR STUDENTS, FUTURE PSYCHOLOGISTS

*Khashkulova D.A.*

*Bagova R.H.*

*Golodova A.P.*

*KBSU named after H.M.Berbekov*

**Annotation.** The article is devoted to the problem of anxiety and its impact on the academic performance of first-year students. The main approaches are identified and the relevance of the problem of the influence of anxiety is substantiated

**Key words:** anxiety, influence, first-year students, anxiety level.

Тревожность - склонность к переживаниям, проявляющаяся в легком и частом возникновении состояний тревоги. Тревожность возникает при благоприятном фоне свойств нервной и эндокринной систем, но формируется прижизненно, прежде всего в силу нарушения форм внутреннего и межличностного общения, например, между членами группы. Исследования показывают, что тревожность является важной проблемой, которая тесно связана с учебной мотивацией и успешностью, с которой обучающийся сталкивается уже при поступлении в школу [2]. У студентов вуза тревожность имеет свои особенности. Поступление в вуз - это серьезный стресс для абитуриента, немаловажную роль здесь играет стремление оправдать надежды своих родителей, преподавателей, близких. Исследователи отмечают, что для студентов 1 курса значимым мотивом является желание добиться одобрения родителей и окружающих [3]. Кроме того, первокурсники являются студентами менее полугода, и воспоминания о выборе вуза, о вступительных испытаниях еще свежи. На уровне и особенностях тревожности могут сказываться многие факторы – личностная предрасположенность, особенности мотивов, возраст, гендер [1].



**Актуальность данной темы:** Проблеме тревожности посвящено большое количество исследований, в различных сферах научной деятельности: в психологии, нейропсихологии, педагогике, биохимии, физиологии, философии, социологии. Тревожность у студентов первого курса изучается в основном в рамках какого-либо эксперимента. В связи с этим, **Целью** данной статьи является исследование феномена тревожности у студентов 1 курса, выявление основных факторов, влияющих на уровень тревожности, а также разработка рекомендаций по снижению уровня тревожности студентов на данном этапе обучения

Для реализации данной цели были поставлены следующие **задачи**:

- 1) Теоретические аспекты феномена тревожности: определение, причины возникновения, виды, симптомы, последствия.
- 2) Исследование методов и подходов к профилактике и коррекции тревожности у первокурсников.
- 3) Проведение эмпирического исследования уровня тревожности среди студентов первого курса
- 4) Выявление факторов, влияющих на уровень тревожности студентов первого курса и их взаимосвязь.

Изучение особенностей тревожности у студентов первого курса проводилось в «Центр психологической помощи КБГУ» г.о. Нальчик. В исследовании приняли участие студенты первого курса в количестве 30 человек.

Был проведен тест Спилбергера на 30 учащихся студентов 1 курса и были получены следующие результаты:

Таблица 1. Результаты тестирования по методике Д. Спилбергера( адаптирована на русский язык Ю.Л.Ханиным)

Уровень тревожности	Количество испытуемых	
	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Высокий уровень	50%	50%
Средний уровень	70%	30%
Низкий уровень	60%	40%

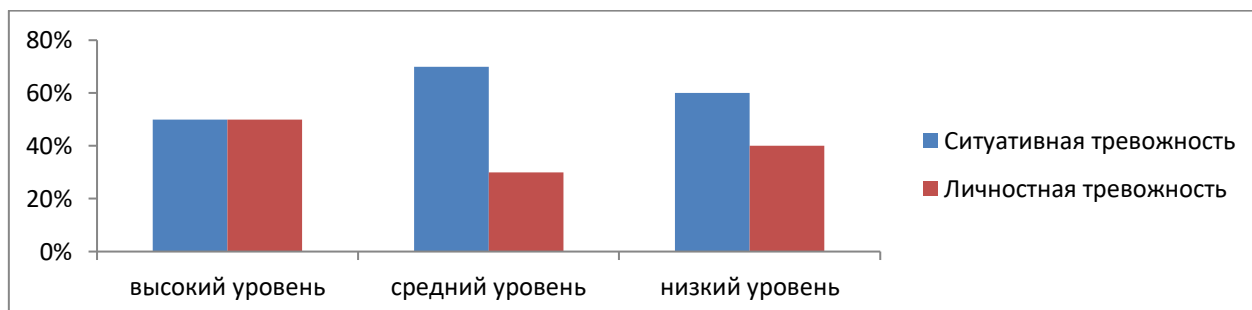


Рис 1. результаты тестирования по методике Д. Спилбергера( адаптирована на русский язык Ю.Л.Ханиным).

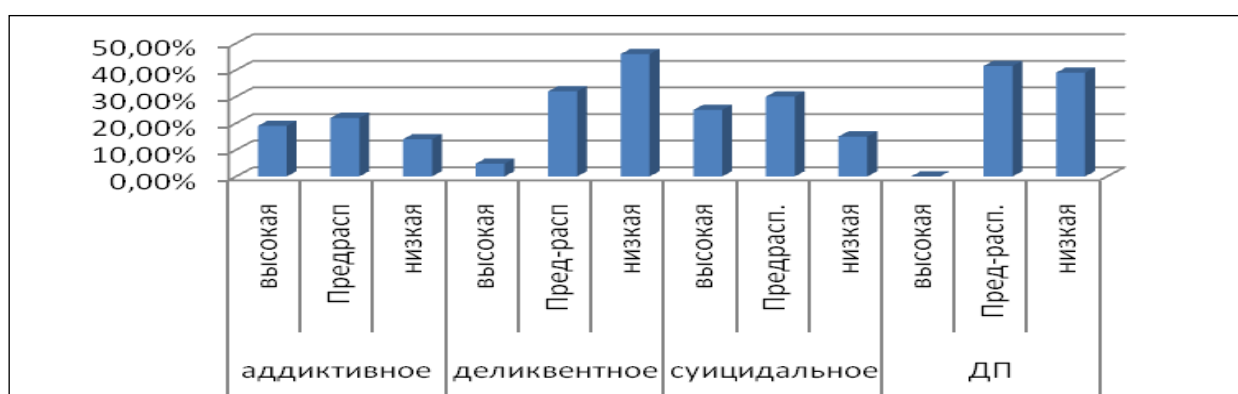
По данным исследования, больший процент принадлежит ситуативной тревожности. Состояние реактивной (ситуационной) тревоги возникает при попадании в стрессовую ситуацию и характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением. Естественно, это состояние отличается неустойчивостью во времени и различной интенсивностью в зависимости от силы воздействия стрессовой ситуации. Таким образом значение итогового показателя по данной подшкале позволяет

оценить не только уровень актуальной тревоги испытуемого, но и определить, находится ли он под воздействием стрессовой ситуации и какова интенсивность этого воздействия на него.

Таблица 2.

Анализ результатов по опроснику суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой).

Демонстративность	Аффективность	УУ-ни-каль-ность	Несо-стоя-тель-ность	Соц.пес-симизм	Слом культур-ных ба-рьеров	Мак-сима-лизм	Вре-менная пер-спек-тива	Ан-тисуи-цидаль-ный
1%	68%	4%	34%	80%	21%	8%	12%	86%
9%	67%	4%	8%	5%	17%	6%	11%	88%
2%	65%	2%	35%	81%	20%	7%	12%	86%



По результатам тестирования, наиболее выраженным субшкальным диагностическим концептом суицидального риска у обучающихся, является «антисуицидальный фактор», который снижает глобальный суицидальный риск, но в то-же время у 13% обучающихся «антисуицидальный фактор» отсутствует. Аффективность, социальный пессимизм, демонстративность - наивысшие показатели уровня сформированности суицидальных намерений. 25% обучающихся находятся в зоне высокого риска, 30% - в зоне среднего риска и 15% учеников – в зоне низкого риска проявления суицидального поведения. 4,8% обучающихся находятся в зоне высокого риска, 32% - в зоне среднего риска и 46% учеников – в зоне низкого риска проявления склонности к деликвентному поведению

19,5% обучающихся находятся в зоне высокого риска, 22% - в зоне среднего риска и 14,5% учеников – в зоне низкого риска проявления склонности к аддиктивному поведению.

Таблица 3. Показатели корреляции личностной тревожности

Методики	Коэффициент корреляции
Метод Спилберга-Ханина (State-Trait Anxiety Inventory, STAI)	0.320
Методика Разуваевой	0.158

Коэффициент корреляции подсчитывался с помощью программы Microsoft excel. Баллы, полученные по методике, коррелировались с оценками респондентов. Исходя из данных корреляции можно сделать вывод о том, что, чем выше тревожность, тем ниже успеваемость

В результате проведенного исследования было установлено, что большинство студентов 1 курса испытывают определенный уровень тревожности, который может оказывать

негативное влияние на их академические результаты, а также на их психологическое и эмоциональное состояние. Было выявлено, что причиной тревожности могут быть различные факторы, такие как переход на новый уровень обучения, незнакомая среда, большое количество учебных заданий и т.д.

В ходе исследования были выявлены и некоторые способы снижения уровня тревожности у студентов. Одним из них является формирование у студентов навыков управления стрессом, что может помочь им более эффективно справляться с различными трудностями. Также было выявлено, что участие в спортивных мероприятиях и других видах активного отдыха может помочь снизить уровень тревожности

#### **Список использованной литературы**

1. Багова Р.Х. Гендерные особенности поведения в ситуации личностного выбора. / В книге: Воспитание и обучение детей младшего возраста. Материалы VIII Международной конференции. 2019. С. 242-243.
2. Багова Р.Х. Особенности психологической готовности к обучению в школе первоклассников в национальном районе (на примере Кабардино-Балкарской республики). / В книге: Воспитание и обучение детей младшего возраста. Материалы VIII Международной конференции. 2019. С. 242-243.
3. Клепач Ю.В., Разуваева О.О. Особенности учебно-профессиональной мотивации и тревожности у студентов –психологов и студентов медицинского колледжа. / Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (269). С. 140-143.

**УДК 37.013**

#### **МЕТОДИКА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЗЮДОИСТОВ**

*Черкесов Т.Ю.  
Коноплева А.Н.  
Джибилов Л.Н.  
Гоноков А.Р.  
КБГУ им.Х.М. Бербекова*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы значимости уровня психофизиологической подготовки юных дзюдоистов в результативности соревновательной деятельности. Представлена специальная программа, направленная на повышение: уровня психологического образования спортсменов; улучшение оперативности тактического мышления, внимания, наблюдательности, двигательной памяти, специализированных восприятий и сенсомоторных реакций; повышение уровня психической устойчивости в условиях специфической спортивной деятельности занимающихся дзюдо.

**Ключевые слова:** психофизиологическая подготовка, дзюдоисты, психические процессы, тренировочная деятельность, личностные качества, наглядные и словесные методы.

#### **METHODS OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL TRAINING OF JUDOISTS**

*Cherkesov T.Y.  
Konopleva A.N.  
Dzhibilov L.N.  
Gonokov A.R.*

*KBSU named after H.M. Berbekov*

**Abstract.** The article discusses the importance of the level of psychophysiological training of young judoists in the effectiveness of competitive activity. A special program is presented aimed at improving: the level of psychological education of athletes; improving the efficiency of tactical thinking, attention, observation, motor memory, specialized perceptions and sensorimotor reactions; increasing the level of mental stability in the conditions of specific sports activities engaged in judo.

**Key words:** psychophysiological training, judoists, mental processes, training activities, personal qualities, visual and verbal methods.

Неумолимый и значимый рост спортивных рекордов и нормативов, отличительная черта современного мирового спорта, создает высокие требования к предварительной подготовке атлетов. Помимо традиционных форм подготовки (физической, технической, тактической и психологической), все больше внимания привлекает понятие психофизиологической подготовки, включающей как физиологические, так и психологические аспекты. Проблемой психофизиологической подготовки спортсмена занимались такие известные теоретики и практики спорта, как Г.Д. Бабушкин, Ю.Н. Жданов, В.А. Таймазов и другие. Вопрос психофизиологической подготовки спортсменов, занимающихся дзюдо, является на сегодняшний день актуальным, поскольку в обнаруженных нами работах, недостаточно раскрываются специфика исследуемого вопроса.

Проведенный опрос тренеров дзюдо МКУ ДО «СШ по дзюдо и самбо» позволил выявить один закономерный факт: среди воспитанников всегда присутствует группа учеников, которые, несмотря на хорошую физическую и техническую подготовку в рамках учебно-тренировочного процесса, не достигают успеха на соревнованиях и редко становятся призерами. В результате такие спортсмены развивают отрицательное отношение к занятиям спортом, что приводит их к состоянию «мотивационного вакуума» и упадку интереса к спортивной деятельности. Работа с этими спортсменами и стремление помочь им преодолеть сложности, достичь более высокого уровня выступлений на ответственных стартах, привело нас к поиску возможных решений и разработке специальной коррекционной программы.

Программа психофизиологической подготовки дзюдоистов к соревнованиям была разработана с учетом анализа теоретических исследований как отечественных, так и зарубежных ученых (В.Ф. Сопов, А.В. Родионова, Ю.Н. Жданов, Г.Д. Бабушкин, В.А. Таймазов, А.П. Шумилин и другие), а также методических рекомендаций известных исследователей в области спорта (А.А. Кадочников, В.В. Гожин, Д.В. Егшанян, и другие), и нашего собственного многолетнего педагогического опыта. Основная цель программы заключается в развитии психофизиологических качеств, необходимых дзюдоисту для достижения высокого уровня спортивного мастерства, укрепления психической устойчивости и готовности к выступлениям на ответственных соревнованиях.

Задачи программы:

1) Содействовать развитию психических процессов, необходимых для успешных поединков, таких как специализированные восприятия, внимание, нестандартное мышление, быстрота реакции и другие.

2) Формировать личностные качества борца, способности проявлять смелость, решительность, дисциплинированность, самообладание, выдержку, волю к победе в учебно-тренировочной и соревновательной деятельности.

3) Создавать оптимальное психофизическое состояние спортсмена во время тренировок и перед ответственными соревнованиями.

4) Развивать умения спортсмена управлять своим психофизическим состоянием, снижать излишнее нервно-психическое напряжение и уровень тревожности в

экстремальных ситуациях соревновательного характера.

5) Знакомить дзюдоиста с изменениями состояния сознания и обучать навыкам саморегуляции.

6) Формировать специфические психологические установки, связанные, например, с отношением к боли, травмам и другим аспектам спортивного процесса.

Ниже представлен перечень мероприятий для психофизиологической подготовки борцов дзюдо к соревнованиям.

Раздел программы	Цели и задачи	Методы, средства, приемы реализации поставленных целей и задач
<p style="text-align: center;"><b>Раздел 1.</b> Теоретическая подготовка</p>	<p style="text-align: center;"><b>Цель:</b> психологическое образование борца</p> <p style="text-align: center;"><b>Задачи:</b></p> <p>1. Пояснение особенностей психических состояний, которые возникают в экстремальных ситуациях соревновательного характера, с целью лучшего понимания их механизмов и эффектов на спортсмена.</p> <p>2. Обучение специфическим приемам и поведенческим стратегиям, которые помогают справиться с высоким эмоциональным возбуждением, чтобы спортсмен мог сохранить контроль и сфокусироваться на выступлении.</p> <p>3. Обучение методам преодоления стресса и тревоги, а также методам саморегуляции, которые помогают спортсмену эффективно управлять своими эмоциональными состояниями и поддерживать оптимальный уровень готовности к выступлению.</p> <p>4. Обучение основным принципам и правилам проведения различных видов психологической тренировки, таких как аутогенная тренировка, идеомоторная тренировка и психорегуляция, с целью обеспечения эффективного использования этих методов для повышения психической подготовки спортсмена</p>	<p style="text-align: center;">Словесные методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– устное изложение (лекция, рассказ, объяснение);</li> <li>– беседа;</li> <li>– инструктирование.</li> </ul> <p style="text-align: center;">Наглядные методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– самостоятельные наблюдения спортсменов;</li> <li>– показ приемов;</li> <li>– демонстрация видеоматериалов.</li> </ul> <p style="text-align: center;">Практические методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– упражнения по выполнению заданий;</li> <li>– самостоятельная работа спортсменов.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Раздел 2.</b> Совершенствование психофизиологических и личностных качеств бойца</p>	<p style="text-align: center;"><b>Цель:</b> обеспечение выполнения спортсменами основных действий и операций спортивного поединка.</p> <p style="text-align: center;"><b>Задачи:</b></p> <p>1. Совершенствование психофизиологических качеств бойца:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– тактического мышления;</li> <li>– внимания, наблюдательности;</li> <li>– двигательной памяти</li> </ul> <p>– специализированных восприятий</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сенсомоторных реакций</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Составление индивидуальных и командных планов заданий по тактическим действиям, основанных на анализе проведенной тренировочной работы и моделировании игры противника.</li> <li>- Разбор соревновательных ситуаций, оценка и анализ выполнения действий другими спортсменами и</li> </ul>

	<p>2. Совершенствование личностных качеств:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– волевых качеств спортсмена</li><li>– эмоционально-моторной устойчивости</li><li>– самооценки деятельности спортсмена</li></ul>	<p>собственного выполнения физических упражнений в логическом объяснении.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Отработка комбинационных связей и технических приемов с учетом самознания спортсмена в контрольно-ориентировочной деятельности.</li><li>- Отработка «чувства ковра», «чувства соперника» на татами, основанная на ощущениях положения и дистанции движения тела, зрительном восприятии соперника и границ татами.</li><li>- Выполнение техники в различных «стандартных» комбинациях и защитных действий с усложнением требований тренировки (увеличение скорости перемещения, внезапность появления объекта, сокращение дистанции реагирования) с использованием специальных технических упражнений и игр.</li><li>- Выполнение различных упражнений в условиях усложненной деятельности, таких как физическое и эмоциональное утомление, дефицит времени и пространства, максимальные физические усилия, моделирование спортивной деятельности.</li><li>- Применение методов саморегуляции, таких как контроль и регуляция мышечной системы и мимических мышц, темпа движений, специальные дыхательные упражнения и разрядка.</li><li>- Разбор действий спортсмена в поединке, логическое объяснение сильных и слабых сторон физической, технической и психофизиологической подготовленности, формулирование правильной учебной и</li></ul>
--	--	---

		<p>соревновательной цели на основе этого.</p>
<p><b>Раздел 3.</b> Регуляция психических состояний спортсмена</p>	<p><b>Цель:</b> повышение психической устойчивости в условиях специфической спортивной деятельности</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развивать психическую адаптацию к различным нагрузкам, помогать в быстром восстановлении нервно-психического состояния передвигаться</li> <li>2. Справляться с негативными эффектами на психику людей, которые столкнулись с травмой или неудачей в достижении важной цели.</li> <li>3. Устранять тревожность, мотивировать и поднимать эмоциональный тонус, настраивать на выполнение программы деятельности.</li> </ol> <p><b>Частные задачи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Формирование мотивации перед предстоящим спортивным соревнованием.</li> <li>2. Подготовка к соревновательной деятельности, включающая выработку ритуалов предсоревновательного и предстартового поведения, идеомоторную тренировку для точного воспроизведения программы силовых и мышечно-двигательных усилий, развитие навыков переключения и моделирование соревновательных ситуаций, настрой на выполнение соревновательных упражнений и определение момента готовности к началу деятельности.</li> <li>3. Контроль и самоконтроль психических состояний спортсмена, включая совершенствование приемов саморегуляции для преодоления неблагоприятных внутренних состояний.</li> </ol>	<p>Совместная с тренером постановка правильной соревновательной цели, которая точно соответствует возможностям спортсмена.</p> <p>Методы психорегуляции, включая беседу, убеждение и самоанализ деятельности.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Вербальная гетерорегуляция (беседа, убеждение, приказ) и невербальная ауторегуляция.</li> <li>- Приемы саморегуляции, такие как переключение внимания на соперника, вспомогательные действия и отвлечение.</li> <li>- Приемы саморегуляции, включающие сосредоточение на технике, контроль за работой мышц и регуляцию эмоциональных состояний.</li> <li>- Определение контрольно-ориентировочных элементов деятельности совместно со спортсменом, составление "модели соревновательного упражнения" и практическое использование этой модели для совершенствования «чувства готовности».</li> </ul> <p>Использование приборного контроля и видеозаписей для наблюдения за эмоциональными проявлениями (смех, гнев, злость и др.), настроением, желанием работать и тревожностью во время учебно-тренировочной и соревновательной деятельности.</p> <p>Применение приемов, с основным воздействием на психические функции, таких как внутренняя речь (самоободрение, самоуспокоение, самоприказ, самоубеждение и т.д.) и произвольная</p>

		<p>регуляция представлений, внимания и памяти.</p> <p>Использование приемов, с основным влиянием на физиологические механизмы эмоций, особенно через мышечно-двигательный компонент (произвольное напряжение и расслабление мышц, специальные виды разминки, массаж) и произвольную регуляцию.</p> <p>Применение комплекса гетеротренинга для развития навыков и умений в управлении психическим состоянием и повышении психической готовности.</p> <p>Методы ауторегуляции и гетерорегуляции, такие как гетеротренинг (при помощи тренера), аулотренинг (тренировка для психорегуляции, психомышечная тренировка и тренировка идеомоторики), фантазийные образы (конкретные враги, места будущих соревнований, действия судьи), простые методы саморегуляции (словесные - самоуверения, самоуспокоения и тактики психической защиты; невербальные - дыхательные и мимические упражнения, упражнения на специальные ощущения мышц), наивные методы (амулеты, «счастливая» одежда и другие).</p>
--	--	---

Каждому спортсмену были разработаны индивидуальные планы тренировок, учитывая их личные психофизиологические особенности. Эти планы были откорректированы в соответствии с достигнутыми результатами на соревнованиях. Экспериментальная программа позволила повысить уровень психологического образования спортсменов; улучшить оперативность тактического мышления, внимания, наблюдательности, двигательной памяти, специализированных восприятий и сенсомоторных реакций; повысить уровень психической устойчивости в условиях специфической спортивной деятельности.

#### Список использованной литературы



1. Бабушкин Г.Д. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки спортсменов к соревнованиям / Г.Д. Бабушкин, А. П. Шумилин // Материалы Междунар. науч. конф. психологов спорта. – М.: РГУФК, 2007. – С. 16-17.
2. Гожин В.В., Малков О.Б. Теоретические основы техники и тактики спортивной борьбы. - М.: Физкультура и спорт, 2005. - 168 с.
3. Жданов Ю.Н. Психофизиологическая подготовка единоборца / Ю.Н. Жданов. – Донецк: ДОНИЖТ, 2003. – 605 с.
4. Егшанян Д.В., Яковлев Б.К. Психофизиологические проявления юных спортсменов-борцов с разным уровнем функциональной подвижности нервных процессов в условиях соревновательной подготовки // Теория и практика физической культуры. - 2012. - №3. - С. 88-90.
5. Кадочников А.А. Мой взгляд на рукопашный бой / А.А. Кадочников. – Ростов на Дону: Феникс. – 2005. - С. 19.
6. Сопов В.В., Психологическое обеспечение отбора и подготовки резерва в баскетболе / В сборнике: Современное состояние и перспективы развития баскетбола. сборник научно-методических материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием. под ред. С.В. Чернова, Л.Б. Андрющенко, И.В. Лосевой, 2017. - С. 117-122.
7. Таймазов В.А. Психофизиологическое состояние спортсмена: Методы оценки и коррекции / В.А. Таймазов, Я.В. Голуб. - СПб.: Олимп, 2004. - 400 с.
8. Шумилин А.П. Характеристика психологической подготовленности дзюдоистов высокой квалификации в предсоревновательном мезоцикле / А.П. Шумилин, А.И. Чикуров // Материалы Междунар. науч. конф. психологов спорта. – М.: РГУФК, 2007. – С. 158-159.

УДК [616.89:616-071.2]-057.87

## **НАРУШЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРЬВЬЯ: АУТОАГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Чуб Д.В.  
ЛГПУ*

**Аннотация.** В данной статье раскрыта сущность понятий «психологическое здоровье» и «аутоагрессивное поведение». Рассматривается психологическое здоровье студентов, его нарушения, а также причины и способы проявления аутоагрессивного поведения студентов, обучающихся в педагогическом вузе. Проведенное исследование состояния психологического здоровья студентов показало наличие аутоагрессивного поведения, а также личностные характеристики, влияющие на его проявления.

**Ключевые слова:** исследование, юношеский возраст, психическое здоровье, аутоагрессивное поведение, личностные качества.

## **MENTAL HEALTH DISORDER: AUTOAGGRESSIVE BEHAVIOR OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS**

*Chub D.V.  
LGPU*

**Annotation.** This article reveals the essence of the concepts of "psychological health" and "autoaggressive behavior". The psychological health of students, its violations, as well as the causes and ways of manifestation of autoaggressive behavior of students studying at a pedagogical university are considered. The conducted study of the state of psychological health of students showed the presence of autoaggressive behavior, as well as personal characteristics that affect its manifestations.

**Keywords:** research, adolescence, mental health, autoaggressive behavior, personal qualities.

Психологическое здоровье – это свойство развитой личности, состояние внутреннего благополучия, обеспечивающее адекватный выбор действий, поступков, поведения, отношений, переживаний, деятельности при взаимодействии с окружающим миром и людьми.

Исследованием психологического здоровья занимались такие отечественные и зарубежные авторы: В.А. Ананьев, Н.К. Бахарева, Р.В. Галимова, И.В. Дубровина, Е.Д. Красик, Д.А. Леонтьев, Р. Мэй, В.И. Слободчиков, В. Франкл, О.В. Хухлаева, А.В. Шулаев. По их мнению, психологическое здоровье личности представляет собой самосовершенствование личности [5]; включает в себя жизнедеятельность, умение контролировать индивидуальные силы и способности [7]; возможность развития человека на всём жизненном пути [8].

Для поддержания психологического здоровья личности многими авторами выделяются следующие компоненты:

– позитивное отношение к образу «Я», что подразумевает положительное отношение к самому себе и окружающим, а, следовательно, убеждение в ценности человеческой жизни;

– развитый эмоциональный компонент личности, владение рефлексией;

– потребность в саморазвитии;

– здоровый образ жизни;

– наличие адекватных механизмов защиты личности в разных жизненных ситуациях.

Таким образом, отрицательное отношение к образу «Я», скудная развитость или неразвитость эмоционального компонента личности, отсутствие потребности к саморазвитию, нездоровый образ жизни, повышенный уровень стресса, наличие неадекватных механизмов защиты личности и способов поведения свидетельствуют о нарушении психологического здоровья личности, что может приводить к девиантному поведению.

Одним из компонентов девиантного поведения студентов педагогического вуза является аутоагрессивное поведение. Аутоагрессия представляет собой нарушение психологического здоровья личности, а именно: аутодеструктивное поведение, которое имеет косвенную направленность на саморазрушение.

Изучению аутоагрессии и ее проявлений посвящены работы: А.Г. Амбрумовой, Н.В. Агазаде, У. Билле-Браге, О.И. Ефимовой, В.Т. Кондрашенко, И.А. Кудрявцева, А.Е. Личко, Н.А. Польской, А. Фрейд, К. Хорни и др.

По их мнению, аутоагрессия представляет собой попытки совладать с трудностями [6]; неадекватный способ социальной адаптации в период социализации [3]; микросоциально обусловленное поведение, направленное на самоуничтожение [4]; самообвинения, самоунижения, в крайней форме внутренняя агрессия проявляется в нанесении себе телесных повреждений разной степени тяжести [1]. В своей работе мы понимаем аутоагрессивное поведение как осознанную или неосознанную, физиологически обусловленную, базирующуюся на предыдущем опыте, формирующуюся на базе социальной адаптации, акцентуаций характера активность, направленную на физическое повреждение тканей и органов собственного тела.

Аутоагрессивное поведение может развиваться в ходе изменений социально-экономической ситуации развития, материально-бытовых проблем, в ходе устоявшегося

внутриличностного конфликта, при неразвитости адекватных способов адаптации в сложных жизненных ситуациях, наличии психических расстройств, определённых личностных особенностях.

В ходе анализа работ китайских учёных, рассматривалась взаимосвязь личностных особенностей со склонностью к аутоагрессии у студентов [2; 9]. После чего было выявлено, что для студентов, проявляющих аутоагрессивное поведение, характерны: развитие нервоза и депрессии, интровертированность, заниженный уровень самооценки; физическое и психологическое насилие, наличие конфликтов с друзьями, сверстниками, а также с семьёй, низкая социальная защищённость.

С целью изучения состояния психологического здоровья студентов Луганского государственного педагогического университета было проведено констатирующее исследование, в ходе которого мы изучили: уровень аутоагрессии, личностные особенности студентов, формы проявления аутоагрессивного поведения, суицидальные наклонности и стратегии самоповреждающего поведения. В исследовании приняли участие 100 студентов различных профилей подготовки ЛГПУ в возрасте от 17 до 24 лет. Выбранные методики были направлены на: измерения 16 личностных черт, свойств, отражающих относительно устойчивые способы взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой (тест 16-PF, форма А Кэттелла); выявления структуры и отдельных компонентов самоотношения личности (МИС С.Р. Пантелеева); выявление уровня аутоагрессивного поведения (опросник Л.Г. Почебут); диагностику суицидального риска, выявления уровня сформированности суицидальных намерений (Опросник суицидального риска в модификации Т.Н. Разуваевой); изучение способов осуществления и стратегий самоповреждающего поведения у аутоагрессивных студентов (Шкала причин самоповреждающего поведения Н.А. Польской).

В ходе эксперимента было выявлено, что у студентов педагогического вуза высокий уровень агрессии, направленной на себя (47%).

У аутоагрессивных студентов преобладают такие личностные черты, как: интроверсия (76,5%), низкий уровень самооценки (52,2%), саморуководства (47,8%), закрытости (30,4%), внутренняя конфликтность (23,4%) и высокая тревожность (10,6%). Им свойственны такие стратегии самоповреждающего поведения, как «восстановление контроля над эмоциями» и «самоконтроль».

Данное исследование показало, что у студентов педагогического вуза Луганской Народной Республики на проявление аутоагрессивного поведения влияют нерешительность и неловкость в общении; неспособность проявлять и контролировать собственные эмоции; отсутствие умений справляться со стрессовыми ситуациями, внутренними побуждениями и влиянием внешнего мира; неспособность отключиться от тревожно-депрессивных переживаний и осуществить полноценную эмоциональную разрядку. Участникам эксперимента свойственны установки о враждебности внешнего мира и людей. Чаще всего они не строят планы на будущее, поскольку убеждены в их неосуществимости и собственной неудаче. Им характерно самоунижение и/или самоуничтожение.

Исходя из этого получается, что юноши и девушки, для которых характерно аутоагрессивное поведение, не умеют отстаивать личностные границы, уважать и положительно относиться к собственному «Я», выражать эмоции, строить коммуникацию с окружающими, прибегают к нездоровому образу жизни (употребление алкогольных напитков, табакокурение, самоповреждение).

Таким образом, причинами аутоагрессивного поведения студентов педагогического вуза являются: отрицание собственного Я, межличностные и внутриличностные конфликты, цикличное унижение личности в период ее становления, а также дезадаптация функционирования эмоционально-волевого и поведенческого компонентов личности, слабые механизмы саморегуляции, сомнения в собственной уникальности, полная сосредоточенность и контроль над внутренним миром, повышенная восприимчивость к замечаниям

извне, избегание контактов с людьми, актуализация психологических защит в виде порицания и осуждения себя.

Способы проявления агрессии против собственной личности у будущих педагогов выражаются в следующем: удары, наносимые кулаками по собственному телу, выдергивание волос, расчесывание кожи, обкусывание ногтей, сковыривание болячек, прикусывание щек или языка и т.п.

Всё это свидетельствует о нарушениях психологического здоровья у студентов. Есть, над чем задуматься преподавателям и руководителям учреждений профессионального образования, сотрудникам психологической службы вузов. Для минимизации и устранения данных изменений психики необходима работа по развитию личностных качеств, коммуникативных способностей, стрессоустойчивости; нормализации нервно-психического состояния; обучению способам отреагирования агрессии, а также по развитию ценностей и смыслов современного студенчества.

#### **Список использованной литературы**

1. Агазаде Н.В. Аутоагрессивные явления в клинике психических болезней. М.: Наука, 2004. 189 с.
2. Дзюнь В. [Dziun W.] Суицидальное поведение студентов и состояние психологического здоровья обучаемых [текст на китайском языке] // Chinese Journal of Behavioral Medical Science. Beijing, 2006. P. 34–47.
3. Ефремов А.Г. Системы субъективных значений у лиц юношеского возраста с аутоагрессивными попытками: автореферат диссертации: 19.00.04 «Медицинская психология». М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2006. 23с.
4. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. Минск: Беларусь, 1998. 207 с.
5. Психология здоровья: учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
6. Польская Н.А., Разваляева А.Ю. Основы диагностики и профилактики самоповреждающего поведения: монография. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 220 с.
7. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. N 4. С. 91–105.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва, : Прогресс, 1990. 368 с.
9. Ши Л., Чен В. [Shi L., Chen W.] Психологическое здоровье студентов в колледжах и университетах Китая [текст на китайском языке] // Chinese Journal of Health Psychology. Beijing, 2006. P. 51–79.

**УДК 159.9**

#### **МНЕМИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ЗАПОМИНАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Шагирбаева М.Т.*

*Балкизова Ф.Б.*

*КБГУ им.Х.М.Бербекова*

**Аннотация:** выявлены основные подходы к изучению мнемических приемов запоминания. Обоснована актуальность их использования в педагогической практике. Проведена диагностика и выявлен уровень развития памяти младших школьников в процессе учебной деятельности. Установлено доминирование среднего и низкого уровней, а также преобладание комбинированного типа запоминания.

**Ключевые слова:** память, мнемические приемы запоминания, младший школьный возраст, уровни развития памяти.

## MNEMIC TECHNIQUES OF MEMORIZING AS A MEANS OF MEMORY DEVELOPMENT IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

*Shagirbaeva M.T.*

*Balkizova F.B.*

*KBSU named after H.M.Berbekov*

**Annotation:** the main approaches to the study of mnemonic memorization techniques have been identified. The relevance of their use in pedagogical practice is substantiated. A diagnosis was carried out and the level of memory development of younger schoolchildren was identified in the process of educational activities. The dominance of medium and low levels, as well as the predominance of the combined type of memorization, has been established.

**Key words:** memory, mnemonic methods of memorization, primary school age, levels of memory development.

Актуальность данной темы заключается в том, что память, являясь одним из наиболее важных компонентов в обучении и воспитании младших школьников, является также необходимым условием для формирования целостно развитой личности.

Память – психический процесс, заключающийся в запоминании, сохранении, воспроизведении и забывании следов прошлого. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и функционирования личности человека [5, 73].

На современном этапе развития образования предполагается, что дети должны усваивать много новой информации. Особенно этот вопрос актуален для младших школьников. После поступления в школу их важнейшая задача заключается в том, чтобы получать и усваивать требуемую информацию. Для развития памяти младших школьников лучше всего применять методы, которые упростят восприятие информации и сделают скучный процесс увлекательным [2, 181].

В младших классах необходимо применять разнообразные виды и формы работы. Недостаточный уровень развития памяти может привести к низкой успеваемости ребенка и в будущем спровоцировать абсолютное нежелание учиться. Важно помнить, что память является основой многих, если не всех, способностей человека. Она - есть центральное условие получения знаний и навыков, формирования способностей и привычек [6, 24].

Именно поэтому педагогам начальных классов необходимо подбирать эффективные методики для совершенствования процессов памяти. Это может быть достигнуто посредством использования методик, вызывающих у детей положительные эмоции: восторг, удивление, изумление, а главное – заинтересованность в обучении. То, что волнует детей, запомнится намного лучше того, что им безразлично. Заинтересовать детей могут лишь те знания, которыми они смогут поделиться в социуме и которые они смогут применить в жизни на собственной практике [1, 198]. Информация, которая не будет использоваться, как правило, забывается.

Направленность темы исследования определяется потребностями педагогики в осмыслении повседневной реальности начального образования. Как и все психические процессы, память имеет возрастные и индивидуальные особенности. Память большинством педагогов определяется как условие приобретения знаний, формирование умений и навыков, сложный психический процесс, требующий специальной методической подготовки, процесс, лежащий в основе человеческих способностей [4, 89].

Ребенок в возрасте семи лет, только пришедший в школу, настроен к запоминанию внешне ярких и эмоционально впечатляющих событий, описаний, рассказов. Но изначально школьная жизнь с самого начала требует от детей произвольного запоминания материала. Перед учениками сразу же возникает несколько задач: запомнить режим дня, правила поведения, домашние задания, а затем уметь руководствоваться ими в своем поведении или уметь воспроизводить на уроке. У младших школьников вырабатывается различие самих мнемических задач, одна из которых предполагает буквальное запоминание материала, другая - лишь пересказ его своими словами и т. д. Продуктивность памяти детей зависит от понимания ими характера самой мнемической задачи и от овладения соответствующими приемами и способами запоминания и воспроизведения [3, 17].

Мнемические (мнемотехнические) приемы запоминания – специальные приемы для облегчения запоминания. Многократное повторение позволяет надежно и прочно запомнить материал, во много раз превышающий объем индивидуальной кратковременной памяти. Повторение – важнейшее условие овладения знаниями, умениями, навыками.

Теоретической основой исследования являются труды таких выдающихся исследователей – психологов, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и другие.

**Цель данного исследования:** теоретически обосновать, экспериментально проверить эффективность использования мнемических приёмов запоминания, направленных на развитие памяти младших школьников.

Исследование проводилось в МКОУ СОШ № 24 г. Нальчик.

Характеристика выборочной совокупности. В исследовании участвовало 60 детей в возрасте 10-11 лет.

Для диагностики памяти в исследовании использовался следующий диагностический инструментарий: «Методика диагностики типа памяти по Е.Е. Даниловой», «Диагностика опосредованной памяти Р.С. Немова».

Методика реализации психолого-педагогического эксперимента состоит из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На констатирующем этапе эксперимента по итогам диагностики с помощью «Методики диагностики типа памяти по Е.Е. Даниловой» у младших школьников преобладает комбинированный тип памяти. Это связано с тем, что количество запоминаемых слов возрастает до 100%, чего нет у других типов.

Результаты входной диагностики, следующие: в слуховом типе запоминания чуть меньше половины респондентов (40%) показали низкий уровень, половина школьников (50%) дала средний результат, и 10% соответственно – высокий. Результаты анализа зрительного запоминания: низкий уровень – 30%, средний – 60%, высокий – 10%. Моторно-слуховой тип запоминания: чуть меньше половины респондентов (40%) показали низкий уровень, половина школьников (50%) дала средний результат, и 10% соответственно – высокий. Относительно комбинированного запоминания респонденты показали следующие результаты: 20% - высокий уровень, 50% - средний уровень и 30% - низкий уровень запоминания.

По итогам проведения «Диагностики опосредованной памяти Р.С. Немова» у половины респондентов группы (50%) средний уровень развития опосредованной слуховой памяти. 10% показали высокий уровень и 40% - соответственно низкий.

В ходе проведения диагностики младших школьников удалось выявить преобладающий тип памяти у детей, а также уровень запоминания в каждом из четырех предложенных типов. По результатам диагностик была выявлена необходимость в проведении коррекционно-развивающей программы.

На формирующем этапе эксперимента для повышения уровня памяти в процессе учебной деятельности была использована коррекционно-развивающая программа. Также нами был составлен комплекс заданий и упражнений, который сформирует навыки

учащихся в использовании мнемических приемов, для успешного запоминания материала учебной деятельности.

В работе с детьми использовались такие мнемические приемы запоминания, как аналогия, схематизация, ассоциация, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, повторение, рифмовка. Все указанные мнемические приемы способствуют закреплению навыка правописания слов с непроверяемой гласной, знание лексического значения слов, вызывают интерес к работе. Примеры заданий к подобранным мнемотехникам из программы приводятся ниже: игра «Ищи безостановочно», игра «Запомни порядок», игра «Кто больше запомнит?», упражнение «Собрать фигуру», упражнение «Повторяй за мной», упражнение «Группировка слов», упражнение «Нелогичные» парные ассоциации слов, игра «Рыба, птица, зверь», упражнение «Повтори и продолжи» и другие.

Во время проведения данных заданий на уроках в классе не наблюдалось напряженной атмосферы, что благоприятным образом свидетельствует об отсутствии затруднений для дальнейшей работы по повышению уровня памяти с младшими школьниками.

Для того чтобы проверить эффективность нашей экспериментальной работы, было проведено повторное диагностическое исследование развития памяти у младших школьников и сравнительно-сопоставительный анализ данных.

Сравнительный анализ уровня развития памяти в экспериментальной группе по результатам входной и повторной диагностики показывает изменение процентного соотношения детей с высоким, средним и низким уровнем запоминания во всех типах.

По первой методике учащихся с низким уровнем запоминания в каждом из типов стало на 20% меньше. Учащихся со средним уровнем слухового, моторно-слухового и комбинированного типов запоминания стало на 10% больше в каждом из типов, зрительного – на 20% больше. Учащихся с высоким уровнем слухового и моторно-слухового типа запоминания стало по 20%, зрительного – осталось прежнее количество (10%), и комбинированного – стало 30%.

По второй методике учащихся с низким уровнем запоминания стало на 20% меньше. Учащихся со средним уровнем запоминания стало на 10% больше. Учащихся с высоким уровнем запоминания стало так же на 10% больше.

Проведенный анализ результатов повторной диагностики уровня развития памяти учащихся четвертого класса позволяет сделать вывод о том, что подобранная коррекционно-развивающая программа эффективна. У учащихся четвертого класса хорошо поддается коррекции не только низкий, но и высокий уровень запоминания в четырех типах.

Таким образом, мнемические приемы запоминания способствуют более успешному развитию памяти у младших школьников в учебном процессе. Необходимо продолжать учить младших школьников овладению мнемическими приемами запоминания, что будет способствовать развитию их памяти. Использование учителем различных мнемотехник способствует успешному выполнению учебной задачи, закреплению пройденного на уроках материала.

#### **Список использованной литературы**

1. Блонский П. П. Память и мышление / П.П. Блонский. - Москва: Гос. соц. - экон. изд-во, 1995. - 213 с.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Психологическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 2011. – 320 с., ил.
3. Козаренко В. А. Учебник мнемотехники / В. А. Козаренко. - Москва Сфера: 2015. - 345 с.
4. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. Образования. 5-е изд. - М. : Изд-во УРАО, 2009. – 175 с.
5. Обрайен Д. Как развить суперпамять / Д. Обрайен. - Белгород: Клуб семейного досуга, 2014. - 240 с.

б. Смирнов А. А. Процессы мышления при запоминании / А. А. Смирнов. - Москва: Академия, 2012. - 88 с.

**УДК 159.9**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**

*Шибзухов З.М.  
СКГИ*

**Аннотация.** Отсутствие у родителей психологических компетенций приводит к ошибкам в воспитании, к проблемам в обучении, социализации, самореализации, творческом развитии детей, которые склоняются к асоциальному поведению. В родительском сообществе существует потребность в знаниях по психологии детско-родительских отношений, о возрастных психологических особенностях детей, методах воспитания. Все это определяет важность решения задачи психологического просвещения родителей.

**Ключевые слова:** психологическое просвещение родителей, детско-родительские отношения, психологически здоровая личность, социализация.

## **PSYCHOLOGICAL EDUCATION OF PARENTS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF A PSYCHOLOGICALLY HEALTHY PERSONALITY OF A CHILD**

*Shibzukhov Z.M.  
SKGI*

**Annotation.** Parents' lack of psychological competencies leads to mistakes in education, problems in learning, socialization, self-realization, creative development of children who tend to antisocial behavior. In the parent community there is a need for knowledge on the psychology of child-parent relations, about the age-related psychological characteristics of children, methods of education. All this determines the importance of solving the problem of psychological education of parents.

**Keywords:** psychological education of parents, child-parent relations, psychologically healthy personality, socialization.

Когда рождаются дети, родители мечтают, чтобы они были умными, добрыми, посещали музыкальную школу или школу с углубленным изучением языков, были отличниками, самыми первыми и самыми лучшими, и таким образом воплотили несбывшиеся родительские мечты.

При этом взрослые забывают, что каждый ребенок уникален и обладает своим набором генетически обусловленных особенностей и склонностей [4].

В ребенке есть то, что родителям нравится, и то, что они хотели бы изменить, не осознавая при этом, что каждое действие имеет свои последствия для отношений с ребенком и для его будущего, которое может отличаться от ожиданий родителей. Родители, спустя время, начинают замечать пробелы в воспитании, но не всегда понимает, что их можно было не допускать.

Отсутствие у родителей навыков выстраивать позитивные детско-родительские отношения влияет на формирование у детей и подростков психологических установок, которые приводят к замкнутости, агрессивности, неуверенности в себе, тревожности, отсутствию внутреннего контроля над собой, низкому уровню жизнестойкости. В период



подросткового возраста уровень жизнестойкости прямо пропорционально связан с уровнем учебной мотивации, успеваемости, эмоциональным комфортом, и обратно пропорционален уровню социального стресса, сопротивляемости стрессу, уровню тревожности [2]. Такие дети и подростки испытывают трудности в обучении и социализации. Ребенок начинает плохо учиться, ленится, развивается невнимательность, рассеянность, неуправляемость, непослушание, трудности в общении со сверстниками.

В последующем данные особенности поведения не позволяют человеку обрести навыки социальной адаптации, свободного творчества, креативного мышления. Наоборот, эти психологические особенности могут стать впоследствии причиной асоциального поведения молодежи – пьянство, алкоголизм, курение, наркомания, токсикомания, и как крайние формы – суицид, радикализм, экстремизм, терроризм. Психологически неустойчивый ребенок, подросток легче склоняется к преступлению.

Кризисные тенденции в развитии института семьи проявляются в целом ряде проблем, препятствующих успешной реализации родителями своих базовых функций в отношении ребенка. Среди них: недостаточный уровень психологической компетентности родителей в вопросах создания благоприятных условий обучения, воспитания и развития личности ребенка, «кризис доверия» между детьми и родителями, действие негативных факторов, способствующих дезадаптации ребенка.

Семья, как микромодель общества, является важнейшим звеном многогранного процесса формирования личности ребёнка. Общеизвестен приоритет семейного воспитания над общественным [5].

Индивидуальность ребенка формируется в семье, поэтому психологическое просвещение родителей, детей и подростков является важной государственной и общественной задачей. Каждый родитель иногда чувствует бессилие, когда не может найти точек соприкосновения с ребёнком. Родители обращаются за помощью к психологу только в кризисных ситуациях, когда у ребенка уже сформированы неправильные психологические установки. Для решения проблемы на этой стадии требуются долгая и кропотливая работа психологов, а порой и психотерапевтов. Но чаще родители не обращаются и к психологу.

На развитии детско-родительских отношений сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется личность ребенка. При этом взаимоотношения в семье могут иметь разный характер [7].

Многие родители в сегодняшней ситуации обескуражены поведением своих детей, так как, по мнению учёных, в настоящее время всё чаще встречаются эмоционально-неустойчивые дети. Как бы ни хотелось родителям верить в то, что они правильно воспитывают своего ребенка, в большинстве случаев именно папа и мама виноваты в том, что их малыш превратился в несносного и неуправляемого тирана.

Ситуация осложняется тем, что в условиях современности разрываются межпоколенческие связи: бабушки и дедушки живут отдельно, родители проводят с детьми меньше времени, дети и родители пользуются разными информационными источниками, дети растут в культурной среде, отличной от той, в которой воспитывались родители.

Часто родитель не понимает, как донести до ребенка свои мысли и чувства и как понять его. Недостаточная осознанность, а порой и стихийность воспитательного воздействия родителей, которые воспитывают ребёнка так же, как воспитывали их, либо пытаются это делать полностью противоположным образом, часто становятся причинами серьёзных проблем в детско-родительских отношениях.

Наиболее часто встречаемые ошибки в воспитании детей и их последствия, следующие [3]:

- непонимание особенностей личности ребенка, его характера способствует развитию замкнутости, неуверенности, социальной оторванности, зависимости;

- неприятие родителями психологических особенностей ребенка может быть причиной страхов, пониженного тонуса, плохой успеваемости;
- несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям ребенка вызывает отложенные проблемы с выбором жизненного пути, выгоранием, апатией, неприятие действительности, обвинение окружающих в собственных неудачах;
- непоследовательность в обращении с детьми способствует развитию вседозволенности, отсутствия понимания социальных границ, несоблюдения правил и норм поведения;
- негибкость родителей является причиной отсутствия воображения и креативного, творческого мышления у ребенка, развития в детях авторитаризма, властности, эгоцентричности, болезненной принципиальности;
- аффективность родителей передается детям, которые могут стать раздражительными, тревожными, вечно недовольными, беспокойными, неспособными сосредоточиться;
- тревожность и гиперопека родителей вызывает развитие у детей несамостоятельности, неумения преодолевать минимальные трудности, неуверенности, частого попадания в неприятные ситуации;
- гиперсоциальность родителей воспитывает в детях черствость, некоммуникабельность, неразборчивость в сексуальных связях.
- доминантность в родителях – причина несамостоятельности ребенка, категоричности, агрессивности, тревожности, страхов.

В современном мире необходимо учить родителей быть родителями. Необходимо отметить, что в родительском сообществе возрастает потребность в психологических знаниях о детско-родительских отношениях, о возрастных психологических особенностях своих детей, методах и способах своего реального участия в становлении личности ребенка, его социализации.

Младший и подростковый возраст является важным периодом в развитии ребёнка, который характеризуется овладением социальным пространством человеческих отношений через общение со значимыми взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. Именно в этом возрасте формируется характер, закладываются основы физического, нравственного, творческого и интеллектуального развития личности. И происходит это главным образом в семье [6].

В первую очередь от родителей зависит, каким человеком вырастет ребёнок и будет ли он адаптивен, успешен и счастлив. Как правило, родители не готовы создать условия для успешного психологического развития ребенка, помогать преодолеть единичные ситуации неуспеха, которые впоследствии перерастают в синдром неуспешности.

В связи с этим возрастает значение программ по повышению психологической грамотности родителей, детей и подростков, содействию им в развитии склонностей, креативности, творческих способностей, навыков экологичного взаимодействия с окружающим миром и обществом.

Организация и проведение комплексной работы по психологическому просвещению родителей, детей и подростков позволяет отладить психологический климат в родительском доме.

Указом Президента РФ от 29.05.2017 г. №240 2017-2027 гг. объявлены в Российской Федерации Десятилетием детства [1]. Правительством определены меры, направленные на формирование безопасного и комфортного семейного окружения для детей. Ставится задача разработки и принятия программы, пропагандирующей ценности семьи, приоритет ответственного родительства, защищенного детства, нетерпимость ко всем формам насилия и телесного наказания в отношении детей через средства массовой информации, систему образования, социальной защиты, здравоохранения и культуры.

Сегодня институт родительства реализует свое социальное предназначение в отношении ребенка недостаточно эффективно, родители испытывают затруднения в реализации своей миссии воспитания, развития и социализации ребенка в семье, подготовки его к успешной, имеющей социальную направленность самореализации в обществе. Методы воспитания детей зачастую остаются авторитарными и не дают положительных результатов. В семье возникают конфликты, родители и дети остаются один на один со своими проблемами, не знают, как поступить в той или иной конфликтной ситуации и где искать помощь.

Воспитание детей родители переложили на школу, телевидение, компьютер и т.д., которые не могут в одиночку, без партнерства с родителями воспитать полноценную гармоничную психологически здоровую творческую личность, способную к развитию профессионализма и инновационного мышления.

Государственные и негосударственные воспитательные учреждения не полноценно обладают функцией воспитания родителей. При этом без гармоничного родительского воспитания у ребенка не вырабатываются психологические, моральные и социальные нормы поведения, жизнедеятельности и взаимодействия с другими людьми.

Следует отметить, что отсутствие системности в работе с родителями в области повышения их психолого-педагогических знаний значительно снижает воспитательные возможности.

Все это определяет необходимость решения задачи психологического воспитания родителей.

Формирование психологически здоровой, гармоничной личности исключает потребность подростков и детей в асоциальном поведении. У детей повышается успеваемость, растет тяга к занятиям спортом, творчеством, к получению знаний и навыков. Такие дети легче проходят процесс социализации, способны выстраивать позитивные отношения с окружающими. Они достигают больших успехов в учебе и обретении профессиональных навыков. Увеличивается способность детей и подростков к эффективной профориентации. Формируются способности к адаптации в условиях быстро меняющейся действительности.

В долгосрочной перспективе такие дети, развивая творческие, профессиональные способности, становятся успешными людьми, которые озабочены не «подкармливанием» своих комплексов, а созиданием, улучшением окружающей среды и пространства, продвижением своего дела, села, города, региона, страны.

В связи с этим целесообразно внедрение проектов по формированию системы повышения компетенций родителей, детей и подростков в области возрастной психологии, психофизического и возрастного развития.

#### **Список использованной литературы**

1. Указ Президента РФ от 29.05.2017 N 240 "Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства" // Собрание законодательства Российской Федерации. - 05.06.2017. - № 23. - ст. 3309
2. Григорьева М.В. Динамика адаптационной готовности обучающихся в среднем звене школы / М. В. Григорьева // Социальная психология личности и акмеология: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Саратов: Перо. 2017. С. 78-81.
3. Кириллов П. А. Ошибки родителей при воспитании ребенка. Причины, последствия и рекомендации по их предупреждению // Молодой ученый. - 2021. - №5. - С. 123-128.
4. Локаткова О.Н. Особенности детско-родительских отношений и их влияние на формирование конфликтного поведения в подростковом возрасте // Ученые записки университета Лесгафта. 2022. №8 (210). С. 473-477.
5. Малышев И.В. Социально психологические проблемы коммуникации и адаптивности личности подростков мигрантов / И.В. Малышев // Стратегические коммуникации

в современном мире: сборник материалов по результатам научно-практических конференций. Саратов: Саратовский источник, 2020. С. 103-107.

6. Светлана Дурбой. Гид по психотравмам: как неприятные события из детства портят взрослую жизнь // афишаDaily - 2018г. // URL: <https://daily.afisha.ru/relationship/10430-gid-po-psihotravmam-kak-nepriyatnye-sobytiya-iz-detstva-portyat-vzrosloyu-zhizn>.

7. Тарасова Л.Е. Современные угрозы безопасности детей в семье / Л. Е. Тарасова // Семья и дети в современном мире: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Санкт Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2019. С. 912-916.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ**

*Шкуратова И.В.  
МКОУ «СОШ с. Прималкинского»*

В современном обществе в последнее время, всё больше внимания уделяется к человеку как субъекту личной и социальной жизни, развитию адресной помощи в области здравоохранения и образования.

В настоящее время современное поколение имеет много возможностей для саморазвития, но порой молодые люди теряются в большом потоке информации и боятся ошибиться в выборе жизненного пути. Поэтому всё больше возрастает проблема оказания помощи им на ранних этапах выстраивания собственной профессиональной траектории.

Именно с этой целью в нашем образовательном учреждении, реализующим профиль педагогической направленности был запущена программа «Школа педагогического наставничества».

Программа направлена на изучение основ педагогической профессии при подготовке школьников на уровне среднего общего образования.

Сегодня перед системой среднего профессионального и высшего педагогического образования стоит задача привлечения в профессию молодых, активных и заинтересованных кадров. С введением профильного обучения решать данную задачу стало возможно путем создания предпрофильных и профильных классов и курсов. Основная идея – создание на базе школы предпрофильных программ психолого-педагогического цикла, которые получили название «Педагогические классы».

Программа «Школа педагогического наставничества» призвана обеспечить научно-методическое сопровождение деятельности педагогических классов и позволяет реализовать идею предпрофильной теоретической и практической подготовки обучающихся.

В подготовке и отборе будущих педагогических кадров необходимо достичь максимально возможного приобщения учащихся этих классов к ознакомлению с педагогической деятельностью на базе собственной школы. Через такое знакомство обучающийся лучше представляет себе всю сложность и многогранность будущей профессии. Это помогает ему увидеть творческий характер педагогического труда, дает возможность проявить свою индивидуальность. Кроме того, создание психолого- педагогических классов обусловлено необходимостью своевременно выявить у обучающихся склонность к занятию педагогической деятельностью.

Психолого-педагогические классы должны помогать обучающимся:

- познакомиться с особенностями педагогической профессии; обеспечить возможность саморазвития и самовоспитания в соответствии с требованиями выбранной профессии;

- познакомиться с элементами проектирования в образовательном процессе;
- овладеть умениями конструирования и организации мероприятий внеурочной деятельности.

В свою очередь, правильно организованная, постепенно усложняющаяся практическая деятельность обучающихся призвана мотивировать их заниматься профессиональной педагогической деятельностью. Необходимо организовать единство практической деятельности и теоретической подготовки, что возможно реализовать на базе школы. Все это нацелено на формирование у обучающихся устойчивого интереса к профессии учителя.

При изучении образовательных потребностей выпускников 9-х классов СОШ с. Прималкинского, 2021-2022 учебного года, мы обратили внимание, что (25%) из опрошенных хотели бы обучаться на курсах по профориентации, 20% интересовались курсами по развитию коммуникативных навыков и курсами по развитию управленческих навыков.

Не важно, станут они в будущем учителями или нет, но знания, полученные в классах психолого-педагогической направленности, могут пригодиться в личной жизни и в любой профессиональной области, а особенно в медицине, в социальной работе и в сфере бизнеса.

В настоящее время в российской системе образования накоплен большой опыт реализации разных моделей профильного обучения.

Первая модель предполагает «внутришкольную профилизацию».

В данной модели психолого-педагогический класс создается в образовательной организации. Базовые и профильные общеобразовательные предметы, а также факультативные и элективные курсы реализуются силами педагогов данной образовательной организации, опираясь на ее ресурсную базу. При этом общеобразовательная организация остается открытой для социального партнерства и активно взаимодействует с педагогическими вузами и колледжами, другими социальными организациями в рамках профориентационной работы.

Вторая модель – модель сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций для совместной организации психолого-педагогического класса.

Данная модель предполагает кооперацию нескольких общеобразовательных организаций, расположенных в пределах транспортной доступности друг от друга (кластерный принцип).

В каждой образовательной организации реализуются базовые общеобразовательные дисциплины, а профильные дисциплины и элективные курсы реализуются на базе одной из школ, обладающей соответствующими кадровыми и материальными ресурсами. Данная модель позволяет более эффективно использовать ресурсы образовательных организаций, укомплектовывать класс учащимися из разных школ, создать условия для реализации индивидуальных учебных планов. Эта модель организации психолого-педагогических классов применима в малых городах и сельской местности.

Третья модель организации психолого-педагогического класса предполагает выделение одной образовательной организации в качестве ресурсного центра.

Это может быть одна из наиболее сильных школ микрорайона, обладающая необходимыми ресурсами, педагогический вуз, педагогический колледж, центр профессиональной ориентации. Ресурсный центр берет на себя подготовку обучающихся по профильным предметам и элективным курсам в целях повышения качества образования, индивидуализации процесса обучения с учетом профессиональных интересов и намерений учащихся. Деятельность ресурсного центра может осуществляться на основе договора о дополнительном образовании, может быть реализована как в очном, так и в дистанционном формате.

Для того, чтобы определиться с моделью, нами проведен анализ условий на предмет наличия педагогических кадров, ресурсов, который позволил выбрать первую модель. Особенность данной модели в условиях сельской школы еще состоит в том, что она предполагает многопрофильную внутришкольную профилизацию.

Для реализации профиля педагогической направленности сформирована нормативно-правовая база, разработаны локальные акты (Положение о классе психолого-педагогического профиля).

Ключевыми элементами основной образовательной программы, в рамках которой реализуется образовательный процесс класса психолого-педагогического профиля, стали разбивка класса на группы для изучения курсов по выбору/элективных курсов, организация проектно-исследовательской деятельности по данному направлению, включение модуля «Психолого-педагогический класс» в рабочую программу воспитания школы.

Учебный план по ФГОС СОО реализуется в рамках универсального профиля с учетом психолого-педагогической направленности и ориентирован на обучающихся с различными индивидуальными образовательными интересами и потребностями.

Формирование учебного плана для класса "Психолого-педагогического профиля" проводилось с учётом различных потребностей учащихся и профиля обучения. Учитывалось то, что профиль будет являться способом введения обучающихся в социально-педагогическую практику.

Мы учли запросы участников образовательных отношений. Учебный план предусматривает объединение учащихся в группы социально-экономическую, физико-математическую и химико-биологическую. В данных группах часть, формируемая участниками образовательных отношений, представлена курсами по выбору, которые проводятся по подгруппам. Это элективные курсы «Экономика и право в современном обществе», «История в лицах», «Практическая биология», «Практическая химия», «Основы программирования с модулем робототехники» и «Экспериментариум» (физика).

1. Часть, формируемая участниками образовательных отношений представлена элективными курсами и факультативами по выбору, которые могут проводиться как для всего класса, так и по подгруппам, учитывая интересы участников образовательных отношений.

2. Учебные курсы «Основы педагогики», «Основы психологии» и «Педагогическая практика» организованы для всех учащихся с целью создать условия для ознакомления с теоретико-методологическими основами педагогики и психологии школьников, формирования внутренней мотивации для дальнейшего обучения в педагогических вузах и колледжах, для формирования надпрофессиональных навыков, которые необходимы «учителю будущего», и предоставление обучающимся разных вариантов и форм вхождения в социокультурное пространство.

Основанием для выбора обучающимися данного курса являются их жизненные планы, склонности и интересы к будущей педагогической деятельности. Реализация программы курса предполагается в виде теоретических и практических занятий, ролевых игр, тренингов общения. Данный курс нацелен на формирование коммуникативной компетентности, навыков продуктивного сотрудничества со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно-полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности; развитие самостоятельности мышления учащихся, приобретение новых коммуникативных качеств, повышение мотивации к самообразованию и творчеству.

Курс «Основы педагогики и психологии» ведётся по учебному пособию Автор: Басюк В. С., Казакова Е. И., Брель Е. Ю. и др. Данный курс знакомит школьников с научно-педагогическим опытом и современными педагогическими технологиями.

С авторами данного учебного пособия Казаковой Еленой Ивановной и Еленой Геннадьевной Врублевской мы с учителем курса «Педагогика и психология» Дудка Г.Н. познакомились на IV Всероссийском форуме с международным участием «Психология и образование: опыт, перспективы, инновации», который организовал КБГУ им. Бербекова, институт педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования на базе Эльбрусского учебно-научного центра 29-30 сентября 2022 года.

Данное пособие готовилось к публикации Издательством «Просвещение» и нам РАО было предложено апробировать его.

18 апреля 2023 года нас с Галиной Николаевной пригласили в Москву на II Международную Ассамблею Российской академией образования для очного участия по вопросам моделей психолого-педагогических классов и по апробации учебного пособия «Педагогика и психология».

На Ассамблеи выступала автор учебника Брель Елена Юрьевна, которая рассказала, что учебное пособие готовится к внесению в Федеральный перечень, к нему дополнительно разработан учебно-методический комплекс по «Педагогике и психологии» для педагогов и учащихся.

Учебное пособие для профильных психолого-педагогических классов является уникальным, современным, с цифровым сопровождением. Пособие состоит из 2 частей и включает 14 модулей.

Академический блок объединяет научный материал и предпрофильную ориентацию учащихся, знакомит с историей и теорией педагогики, показывает практическую область применения этих знаний. Этот материал продолжает логическую цепочку идей и гипотез выдающихся ученых-психологов и педагогов.

Интересным для учащихся является решение творческих задач, а иллюстрации, таблицы, схемы помогают анализировать и усваивать научный материал. Большой интерес вызывает тематика исследовательских работ — это хорошее подспорье в проектной деятельности, а рекомендации к прочтению полезных книг и просмотру кинофильмов расширяют кругозор учащихся и служат основой к проведению психологического анализа героев.

Но самым уникальным в этом пособии является qr-код на авторские лекции и тесты для самопроверки.

Своеобразным навигатором в учебнике является «лестница целей», которая ведет ученика по различным блокам: исторические факты, словарь, наука в лицах, самодиагностика, советы себе и другим.

Курс «Педагогическая практика» ведёт учитель начальных классов. Данный курс предполагает проведение профессиональных проб (педагогическое взаимодействие с младшими школьниками, разработка и проведение мини-уроков, воспитательных мероприятий и др.); проведение исследований, разработку и реализацию проектов социальной направленности; волонтерскую деятельность в роли помощника учителя в младших классах.

На практических занятиях учащиеся обучаются осуществлять подбор содержания, методов, приемов, средств и форм обучения с учетом возрастных особенностей детей, разрабатывают фрагменты уроков, перемен, динамических пауз, проводят индивидуальные занятия с детьми, участвуют в подготовке и проведении внеклассных мероприятий по учебным предметам начальной школы.

Внеурочная деятельность в классах психолого-педагогической направленности организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как школьный спортивный клуб и секции, военно-патриотические объединения (юнармия), волонтерское движение, школьное самоуправление, конференции, олимпиады, экскурсии, соревнования.

В рамках внеурочной деятельности педагогом СПДО МКОУ «СОШ с. Прималкинского» была организована работа «Педагогической мастерской», в которой учащиеся педкласса обучались изготавливать дидактические пособия для воспитанников детского сада.

В учебном плане предусматривается выполнение обучающимися индивидуальных проектов. Индивидуальный проект выполняется всеми обучающимися психолого-педагогических классов в рамках учебного времени, специально отведенного учебным планом. При выборе темы для выполнения индивидуального проекта учащимся рекомендуется

придерживаться психолого-педагогической направленности. В 2022-2023 учебном году на конференции по защите индивидуальных проектов учащиеся психолого-педагогического класса представили 16 проектов психолого-педагогической направленности, такие как:

- Общение, как особый вид деятельности подростков.
- Игра, как средство социализации детей с ЗПР.
- Исследование способов эффективного запоминания информации.
- Влияние темперамента на выбор профессии в старших классах.
- Социализация детей в современном мире.
- Влияние социальных сетей на депрессивное состояние подростков.

Проект учащейся ОУ Демьяновой Анастасии «Игра, как средство социализации детей с ЗПР» был подготовлен под руководством магистранта института педагогики и психологии Жидковым Русланом и принимал участие в 12 Выставке инновационных проектов молодых учёных Северного Кавказа.

В рамках сотрудничества с институтом педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ учащиеся психолого-педагогического класса участвуют в различных совместных мероприятиях:

- семинары-тренинги «Школа личного роста» на базе Эльбрусского учебно-научного комплекса КБГУ, октябрь 2022 г.
- научно-практической конференции «За школу без стрессов!», ноябрь 2022 г.
- районной площадке по развитию наставничества в классах психолого-педагогической направленности «Старт в будущее!», февраль 2023 г.

Педагоги, курирующие психолого-педагогический класс, также являются постоянными участниками семинаров, вебинаров и конференций РАО – повышают уровень своего педагогического мастерства и делятся с коллегами опытом работы.

В рамках заключенного дополнительного соглашения с ГТГУ Орехово-зуюево, мы участвуем в онлайн-мероприятиях, изучаем опыт работы Московских школ, которые уже пять лет в проекте ППк.

Работа с классом психолого-педагогической направленности продолжена и в этом учебном году по итогам предварительного анкетирования выпускников 9-х классов выявлено, что (35%) из опрошенных хотели бы обучаться на курсах по профориентации, 27% интересуются курсами по развитию коммуникативных и управленческих навыков. При составлении учебного плана среднего общего образования, с учетом требований обновленных ФГОС, выделены предметы для углубленного изучения (обществознание- история и физика –информатика) по выбору учащихся. Таким образом сформирован многопрофильный психолого-педагогический класс.

По итогам 2022-2023 учебного года 4 выпускника Прималкинской школы Прохладненского муниципального района поступили в Ввузы по направлению педагогика и психология, один педагог в магистратуру по направлению «Воспитательная работа» и два педагога в аспирантуру по направлению 5.7.8 «Общая педагогика, история педагогики и образования».



## Содержание

<i>Азаматова Ф.А. Ногерова М.Т. УРОВЕНЬ АГРЕССИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ.....</i>	<i>3</i>
<i>Алакаев А.А. ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКЕ ДЕТЕЙ.....</i>	<i>6</i>
<i>Альмова М.А. МЕЖДУ ИГРОЙ И СЕРЬЕЗНОСТЬЮ: РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....</i>	<i>9</i>
<i>Альмова М.А. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПОДХОДЫ.....</i>	<i>11</i>
<i>Апишева С.Ю., Балкизова Ф.Б. РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....</i>	<i>13</i>
<i>Апишева С.Ю., Малухова Ф.В. НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ГОРСКОГО ЭТИКЕТА.....</i>	<i>17</i>
<i>Ачиева Н.Е., Гоноков А.Р., Барокова М.М. МЕТОДИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЛОВЦОВ.....</i>	<i>21</i>
<i>Багова Р.Х. ТЕХНИКА ИЗО-ТЕРАПИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....</i>	<i>25</i>
<i>Базиев И.М., Багова Р.Х. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА. НОВЫЕ ПРИЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	<i>27</i>
<i>Базиев И.М., Багова Р.Х. СЛОВЕСНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ. ПРАВИЛЬНЫЙ РАЗГОВОР С РЕБЕНКОМ.....</i>	<i>30</i>
<i>Базиев И.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ПОДРОСТКА.....</i>	<i>33</i>
<i>Байсиева Л.К. К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ДУХОВНО НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....</i>	<i>36</i>
<i>Битокова Д.З. ДОСУГОВЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ КАК СРЕДА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....</i>	<i>42</i>
<i>Бозиева Ф.М. ОСОБЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ.....</i>	<i>45</i>
<i>Бозиева Ф.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ТЕРАПИИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.....</i>	<i>47</i>
<i>Бугакова Т.А. РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ.....</i>	<i>50</i>
<i>Вакуленко П.И. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ.....</i>	<i>53</i>
<i>Васина В.В., Садретдинова Э.А. ФАСИЛИТАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАС.....</i>	<i>58</i>
<i>Волкова О.В. ФЕНОМЕН ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ.....</i>	<i>65</i>

<i>Денисенко Д.С., Багова Р.Х.</i> ВЫЯВЛЕНИЕ СКРЫТЫХ НЕГАТИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ.....	68
<i>Дзагаштова С.Т.</i> ПРОБЛЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	73
<i>Байсиева Л.К., Дзидаханова З.К.</i> РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	76
<i>Дзидаханова З.К., Байсиева Л.К.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.....	79
<i>Дмитриенко А.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ....	82
<i>Дугужев И.М., Карданова Е.В., Жерештиев И.С.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СПОРТСМЕНОВ РАЗЛИЧНОЙ СПОРТИВНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕРЕД СОРЕВНОВАНИЯМИ.....	87
<i>Дудка Г.Н.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ КБР (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	91
<i>Ефимкин А.П., Шериева Л.С., Герандоков М.Х.</i> МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	96
<i>Жидков Р.С.</i> ОТКРЫТИЯ И ОТЛИЧИЯ: ВАЖНОСТЬ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ.....	100
<i>Жидков Р.С.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПСИХОЛОГИИ ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ.....	102
<i>Жукова А.А.</i> ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	104
<i>Канукова К.А.-А., Малухова Ф.В.</i> МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	107
<i>Карданова Е.В., Жерештиев И.С., Дугужев И.М.</i> ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	111
<i>Коноплева А.Н., Гоноков А.Р., Хосиева З.Р., Патиев М.Р.</i> РОЛЬ ТРЕНЕРА В СОЗДАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СПОРТИВНОЙ КОМАНДЕ.....	116
<i>Кунашева М.Л., Башиева Ж.Д.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	119
<i>Кяров А.А., Мукожева Р.А., Шогенова М.М.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО КУРСУ «ОБЩАЯ ХИМИЯ».....	126
<i>Кяров А.А., Мукожева Р.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ И РЕШЕНИЯ РАСЧЕТНЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ХИМИИ.....	130

<i>Кяров А.А., Мукожева Р.А., Дабагова А.А., Шогенова М.М.</i> АКТИВАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ.....	134
<i>Лиева Л.И.</i> МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ВИДА РУССКОГО ГЛАГОЛА КАБАРДИНСКИХ УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ШКОЛЬНОГО КУРСА.....	138
<i>Лифинцева О. Н., Байсиева Л.К.</i> АНАЛИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	142
<i>Лобанова А.Н.</i> ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДИТЕЛЯМ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	145
<i>Малкарова А.Т.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	149
<i>Михайленко О.И.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА) .....	153
<i>Михайлец Э.А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КСЕНОФОБИИ И МЕХАНИЗМЫ ЕЕ МИНИМИЗАЦИИ (ОСЛАБЛЕНИЯ).....	159
<i>Михайлюк Н.В., Колчина А.Н.</i> «ВНИМАНИЕ - ИМЕННО ТА ДВЕРЬ, ЧЕРЕЗ КОТОРУЮ ПРОХОДИТ ВСЕ, ЧТО ТОЛЬКО ВХОДИТ В ДУШУ ЧЕЛОВЕКА ИЗ ВНЕШНЕГО МИРА».....	161
<i>Мокаева М.А., Догучаева Т.А.</i> ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГА.....	164
<i>Моллаева С.С.</i> ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ И ПОДХОДЫ.....	168
<i>Молова З.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УЧАСТИЕ В ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	171
<i>Молова З.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКА....	173
<i>Молова З.В.</i> РАЗЛИЧНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫЕ ДЛЯ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ.....	175
<i>Морозова М.А., Ведерникова Е.В., Абрамова И.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ АНДРАГОГИКИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕКРЕАЦИИ ЖЕНЩИН-ПЕДАГОГОВ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА.....	179
<i>Натбиева Л.Х.</i> ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ, КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	183
<i>Паштов Т.З., Баксаноква Д.З., Сабаноква А.А., Курашинова М.М.</i> РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	187
<i>Пишгаушева Р.З., Озрокова З.О., Шериева М.З.</i> ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ.....	191
<i>Пишгаушева Р.З.</i> ОСОБЕННОСТИ СТЕРЕОТИПНОГО ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ У ШКОЛЬНИКОВ.....	194

<b>Рудь Е.Г., Антипова Т.В. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ</b>	<b>198</b>
<b>Семенихина А.В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ.....</b>	<b>203</b>
<b>Сергиенко Е.Н., Семенихина А.В. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ ОЧНОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ.....</b>	<b>207</b>
<b>Симонова Г.И., Ткаченко Ю.А. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ: ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ.....</b>	<b>211</b>
<b>Темирова Д.Б., Балкизова Ф.Б. ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</b>	<b>213</b>
<b>Толгурова Ж.О., Ногерова М.Т. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</b>	<b>217</b>
<b>Тхагужокова Д.А. ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....</b>	<b>220</b>
<b>Узденова Д.Р., Ногерова М.Т. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</b>	<b>223</b>
<b>Фаимухов Т.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЛАВАНИЮ.....</b>	<b>226</b>
<b>Хайрутдинова Р.Р., Киричевская Л.И. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК К КУЛЬТУРНОМУ РАЗНООБРАЗИЮ В КЛАССЕ.....</b>	<b>228</b>
<b>Хамокова Д.Ф., Башиева Ж.Д. ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ НАРУШЕНИЯ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....</b>	<b>233</b>
<b>Хараева К.З., Башиева Ж.Д. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ПОДРОСТКОВ.....</b>	<b>236</b>
<b>Хашкулова Д.А., Багова Р.Х., Голодова А.П. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ, БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.....</b>	<b>240</b>
<b>Черкесов Т.Ю., Коноплева А.Н., Джибиллов Л.Н., Гоноков А.Р. МЕТОДИКА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЗЮДОИСТОВ.....</b>	<b>243</b>
<b>Чуб Д.В. НАРУШЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРЬВЬЯ: АУТОАГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....</b>	<b>249</b>
<b>Шагирбаева М.Т., Балкизова Ф.Б. МНЕМИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ЗАПОМИНАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</b>	<b>252</b>
<b>Шибзухов З.М. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА.....</b>	<b>256</b>
<b>Шкуратова И.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ.....</b>	<b>260</b>

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ**

**СБОРНИК ТРУДОВ**

**В печать 20.05.2024. Формат 60x84 1/16**

**15.07 усл. печ. л.; Заказ № 410**

**Электронные текстовые данные**