

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

**ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ:
ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ, ИННОВАЦИИ**

**Материалы III Всероссийского Форума
с Международным участием**

30 сентября – 3 октября 2021 г.

Нальчик
КБГУ
2021

УДК 159.9:37

ББК 88: 74

П86

Редакционная коллегия:

Михайленко Ольга Ивановна – кандидат психологических наук, доктор акмеологии, директор института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ – ответственный редактор

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

П86 Психология и образование: опыт, перспективы, инновации : материалы III Всероссийского Форума с Международным участием: (30 сентября – 3 октября 2021 г., Нальчик) [Электронное издание] / отв. ред. О.И. Михайленко; Министерство науки и высшего образования, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова. – М.: ИКЦ «ЭКСПЕРТ», 2021. – 300 с. – ISBN 978-5-906771-87-2.

В сборник включены материалы III Всероссийского Форума с международным участием, прошедшего в Кабардино-Балкарском государственном университете им. Х.М. Бербекова (КБГУ), институте педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования 30 сентября – 3 октября 2021 г. Представленные материалы включают статьи, освещающие современные тенденции развития психологической теории и практики в сфере образования, различные подходы к решению проблем организации эффективного обучения, воспитания, психолого-педагогического сопровождения обучаемых. Авторы статей описывают свой опыт, при этом указывают на актуальные проблемы и пути их эффективного решения.

Материалы сборника будут полезны для специалистов в области психологии образования и педагогики.

Материалы конференции издаются в авторской редакции.

УДК 159.9:37

ББК 88: 74

ISBN 978-5-906771-87-2

© Кабардино-Балкарский
государственный университет,
им. Х.М. Бербекова, 2021

© ИКЦ «ЭКСПЕРТ», 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Секция 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

Скрипкин Р.Д. Особенности использования художественной литературы на уроках истории при изучении истории повседневности русского крестьянства в XVIII–XIX вв.	7
Богатырева Л.А. Роль учебных заданий в формировании операциональной компетентности студенто	11
Халилова Д.М. Связь психологии и дидактика	16
Голодова А.П. Возможности использования полевого материала по песенной культуре терского казачества для разработки элективного курса в средней школе	22
Темирканова Д.С. Психологические особенности формирования культуры в устной и письменной речи младших школьников	26
Тухужева Л.А. Развитие познавательной активности у учащихся начальной школы на уроках русского языка	30
Шагирбаева М.Т., Ногерова М.Т. Роль сюжетно-ролевых игр в начальном образовании	33
Азаматова Ф.А. Развитие мышления в младшем школьном возрасте посредством рисования	36
Бозиева Ф.А. Эстетическое развитие младших школьников посредством игры	41
Ибрагимова М.А. Роль ситуационных задач и командных форм обучения в контексте взаимодействия студентов с миром	45
Кампарова К.З. Развитие волевых качеств личности младших школьников посредством внеурочной деятельности	48
Кулимова Р.Х. Обученияе учащихся начальных классов в условиях двуязычия	52
Кочесокова Э.Ю. Внедрение современных элективных курсов в систему среднего общего образования, как фактор развития потенциала школьников	57
Паштов Т.З., Гукова Д.А., Кирпа В.С. Кк вопросу об организации непрерывного образования студентов – будущих учителей	60

Секция 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Стойлов А.Ю., Ногерова М.Т. Психологическая подготовка всадников на учебно-тренировочных занятиях конным спортом	64
Афаунова Л.М., Малухова Ф.В. Организационно-педагогическая модель ориентации младших школьников на здоровый образ жизни	67
Ансокова З.В. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов в образовательной среде	74
Маремшаова М.Х., Афаунова Л.М. Психолого-педагогические условия	79

формирования учебной деятельности младшего школьника	
Закуева О.Б. Младший школьник в современном цифровом обществе	83
Соблиров А.М., Фиапшев И.А., Киржинов М.М. Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки юных спортсменов	86
Хаупшев М.Х. Информация о точности действий как средство формирования психоэмоциональной устойчивости волейболистов	90
Маремшаова М.Х., Афаунова Л.М., Формирование учебной деятельности младшего школьника как фактор профилактики дезадаптационных состояний	94
Темирова Д.Б. Формирование речевой культуры у младших школьников	
Карданова А.А. Трудовое воспитание детей младшего школьного возраста	103
Хамокова Д.Ф. Самооценка детей младшего школьного возраста	106
Лихова А.А. Изучение причин школьной неуспеваемости у младших школьников	109
Азубекова Ф.А. Особенности развития воображения в младшем школьном возрасте	115
Тхагапсова Ж.Х. Подготовка будущих педагогов к профилактике школьного стресса у обучаемых	120
Шогенова А.А., Ногерова М.Т. Особенности развития мышления в начальном образовании	124
Эндреева А.М. Особенности развития свойств памяти в начальном образовании	127

Секция 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Агирова З.М. Башиева Ж.Д. Психологическое сопровождение инклюзивного образования	131
Ивахненко Е.С. Развитие творческой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья	135
Малкарова Р.Х., Малкарова А.Т. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешного взаимодействия в инклюзивном образовании	138
Михайленко О.И. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере кабардино-балкарского государственного университета)	141
Мошура А.А. Проблема исследования детей с расстройствами аутистического спектра	146
Штымова М.Ж. Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья посредством смыслообразования	149
Малухова Ф.В., Башиева Ж.Д. Использование музыкально-ритмических упражнений в коррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи	154
Малухова Ф.В., Балкизова Ф.Б. Музыкально-педагогические технологии реабилитационной направленности в работе с детьми	159

Гусева А.В. Теоретические аспекты условия реализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Германии	162
Хашева М.А., Бекулова И.З. Инклюзивное образование как фактор социализации детей с ОВЗ	167

Секция 4. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: НАСЛЕДИЕ Я. КОРЧАКА И СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ

Машекуашева А.А., Ногерова М.Т. Особенности психологической готовности к отцовству и материнству	169
Барышников М.М. Факторы симпатии и доверия к педагогу	172
Варитлова Д.А., Валеева Р.А. Гуманистический аспект в формировании ценностей студентов в социокультурной среде вуза	177
Нагоев Б.Б. Влияние удовлетворенности браком родителей на отношении взрослых детей к своей будущей семье	180

Секция 5. ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Михайлюк Н.В., Ногерова М.Т. Развитие мелкой моторики рук – залог успешного обучения в школе	186
Вармахова Ф.М. Психология здоровья как одно из перспективных теоретико-практических направлений	189
Хашкулова Д.А. Особенности уровня тревожности у больных с невротическими расстройствами	193
Гукова Д.А. Формирование у младших школьников положительной мотивации учения и положительных интересов	196
Тхазеплов А.М. Применение индивидуального подхода, как фактора сохранения здоровья юных спортсменов в тренировочном процессе	201
Карданова Е.В., Коноплева А.Н. Влияние современной школы на здоровье ребенка	207
Тхазеплова Г.Н., Хитиев А.М., Бурдухи А.Т. Управление соревновательным поведением спортсмена на основе интеграции сторон спортивной подготовки	211
Полякова О.А., Караев А.Ш., Жукова И.М. Влияние физической культуры на психологическое здоровье молодежи в системе высшего образования	216
Коноплева А.Н., Карданова Е.В. Оценка показателей уровня здоровья студенческой молодежи Кабардино-Балкарской Республики	221
Коноплева А.Н., Хатуев З.А. Социально-педагогические предпосылки системы мониторинга показателей здоровья детей и молодежи	227
Бекулова М.А. Проблема эмоциональных нарушений в подростковом возрасте	230
Гетажаева К.А., Хапцева Д.К., Шублакова Л.Х. К проблеме изучения психологических ресурсов духовности у студентов вуза	237
Мокаева М.А., Догучаева Т.А. Психологическая культура и психологическое здоровье в развитии подростков	240

**Секция 6. ПСИХОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА**

Хачетлова С.М. Психология профессионального развития педагога в условиях цифровизации	246
Пшигаушева Р.З. Компетентностный подход подготовки педагогических кадров на примере КБГУ	250
Тюменова А.З. Формирование готовности студентов к профессиональной деятельности в изменяющемся мире	254
Байсултанова К.Ж., Ногерова М.Т. Влияние самооценки педагогов на успешность в профессиональной деятельности	259
Пшигаушева Р.З., Шериева М.З. Организация квалифицированной подготовки педагогических кадров в учреждении высшего образования ...	262
Ингушев Ч.Х., Жероков З.А., Жуков А.З. Вопросы формирования психологической компетентности специалиста в современном мире спорта	269
Пшигаушева Р.З. Роль мотивации в развитии коммуникативной компетентности студентов как фактор продуктивной деятельности преподавателя	272
Герасимова М.А. Формирование профессиональной креативности будущих педагогов в процессе учебной деятельности	278
Анаев М.А. Цифровая вовлеченность как часть цифровой компетентности преподавателей вуза	283
Тарканова Р.Б. Профессиональное развитие будущих педагогов в контекстной деятельности	288
Тюменова А.З. Формирование готовности студентов к профессиональной деятельности в изменяющемся мире	294

Секция 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

Модератор: **Койнова-Цёльнер Юлия Васильевна** – к.п.н., PhD философии, научный сотрудник Технического университета Дрездена, профессор института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ РУССКОГО КРЕСТЬЯНСТВА В XVIII–XIX ВВ.

Скрипкин Р.Д.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Предметом исследования стала художественная литература, как средство формирования и развития у школьников устойчивого интереса к самостоятельному усвоению исторических знаний и понимания повседневной жизни крестьянства. Показано, что при активном слушании и использовании художественных произведений можно добиться больших результатов в усвоении исторических знаний и понимания повседневной жизни крестьянства.

Ключевые слова: интеграция, история, художественная литература, методика, литература.

Самостоятельное изучение художественной литературы на уроках истории помогает школьнику при знакомстве с новым материалом, желанием ребёнка активно взаимодействовать с разными источниками и понятным ему учебником, проявлением любознательности.

Сущность воспитания самостоятельного изучения художественной литературы на уроке истории заключается в том, чтобы «завести» у школьника «внутренний механизм», сформировать отзывчивость, образно мыслящее воображение, изобретательность, находчивость, применяя при этом необходимые средства влияния на эмоционально-чувственную сферу.

Воспитание успешно осуществляется в процессе познания им культурного наследия наших писателей XVIII–XIX вв. Изучение повседневного быта крестьян XVIII–XIX вв. пронизывает все сферы деятельности школьника, при этом акцент делается на воспитании любви к родному дому, природе, культуре своей Родины и чувства сопричастности, привязанности к ним.

Основная цель использования художественной литературы на уроках истории – это сформировать у школьников эмпатию.

Эмпатия – понимание эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания, проникновения в его субъективный мир.

Чаще всего эмпатия означает отождествление личности одного человека с личностью другого, когда пытаются мысленно поставить себя в положение другого. Когда применяется метод эмпатии, то объекту приписывают чувства, эмоции

самого человека: человек идентифицирует цели, функции, возможности, плюсы и минусы со своими собственными. Человек как бы сливается с объектом, объекту приписывается поведение, которое возможно в фантастическом варианте.

Метод эмпатии применим к различным видам творческой деятельности (в рационализаторской, изобретательской, в управленческой деятельности, в процессе художественного творчества). В условиях применения метода эмпатии необходимо как бы слиться с объектом исследования, что требует огромной фантазии, воображения; происходит активизация фантастических образов и представлений, что приводит к снятию барьеров «здорового смысла» и отысканию оригинальных идей. Метод эмпатии, как правило, широко используется в решении задач художественного творчества. Всем писателям свойственно высокое развитие способностей к эмпатии.

Все, что относится к эмоциональному восприятию и воспитанию происходит только благодаря произведениям художественной литературы, потому что под ее влиянием у детей также формируется мораль.

Произведения художественной литературы рекомендуются во всех школьных учебниках по каждому курсу истории, привлекаются в качестве выразительного материала на уроках. И всегда художественная литература служит для учащихся одним из важных источников для ознакомления с историческим прошлым и одним из эффективных средств их нравственного и эстетического воспитания. Потому, что живость и конкретность художественного образа усиливают картинность повествования и таким образом создают более конкретные исторические представления у учащихся.

Художественный образ, как правило, отличается меткостью и убедительностью. И это облегчает восприятие исторического прошлого. Доказательная сила художественного образа воспитывает у школьников определенное отношение к изучаемым историческим явлениям, вызывает у них сочувствие, ненависть, восхищение, возмущение. Яркий, выразительный художественный образ воздействует на личность учащегося всесторонне: на его ум, чувство, волю, поведение, потому что этические нормы раскрыты на живых примерах и в конкретных ситуациях. Школьный учебник, к сожалению, не может вызвать у школьников бурю чувств. Привлекаемые на уроках истории художественные образы усиливают идейную направленность преподавания, дают учителю возможность довести до сознания учащихся идейное содержание темы в доступном конкретном виде, способствуя более прочному закреплению в памяти учащихся изучаемого исторического материала.

В произведениях художественной литературы мы находим конкретный материал, как правило, отсутствующий в учебных пособиях, – обстановку и колорит эпохи, меткие характеристики и детали быта, яркие факты и описание облика людей прошлого.

Таким образом, художественная литература иллюстрирует научный материал истории, комментирует его художественными сюжетами, углубляет понимание, возбуждает живой интерес к явлениям жизни, вызывая эмоциональные переживания.

Художественная литература исторического жанра: романы, повести и поэмы, отражающие далекое прошлое человечества является одним из самых эффективных и доступных, используя выражение академика Ю.А. Полякова, «каналов проникновения исторических знаний в широкие массы».

К сожалению, большинство современных школьников имеет довольно слабое представление о таком важном средстве познания минувшего. Выступая носителем эстетических свойств, художественная литература дает представление о политической, экономической и культурной жизни страны, образно раскрывает этапы формирования государственности, роль народа и отдельной личности в историческом процессе. Отличаясь жанровым и тематическим многообразием, порой явной тенденциозностью, эта литература отражает жизнь народов как в переломные, так и в относительно стабильные исторические периоды.

Благодаря историко-художественной литературе люди всех возрастов получают представление о конкретной эпохе, о различных классах и сословиях, о взаимоотношениях власти и общества в разных исторических условиях. Нередко это относится к тем явлениям и личностям, о которых по идеологическим мотивам долгое время не принято было что-либо писать, а если и давали сведения в учебниках истории прежних лет, монографиях и популярных работах, то односторонне.

Читая художественные произведения, мы имеем уникальную возможность (учитывая проведенную литераторами значительную научно-исследовательскую работу) узнать о мотивах действий видных политиков и простых смертных, чьи имена сохранились в исторических источниках, о причинах, обусловивших исход того или иного события, об истории создания памятников культуры либо совершения научного открытия.

Об огромном значении и больших просветительских возможностях историко-художественной литературы неоднократно говорили известные писатели, историки и литературоведы.

Конкретность и живость художественного образа делают его прекрасным средством усиления картинности повествования учителя о событиях и деятелях нового времени, тем самым содействуя созданию у учащихся как можно более конкретных исторических представлений.

Правдивый художественный образ, отличаясь меткостью и убедительностью, облегчает восприятие исторического прошлого. Этой меткостью и убедительностью художественного образа определяется его доказательная сила, воспитывающая у школьников определенное отношение к изучаемым историческим явлениям, вызывая у них сочувствие, восхищение, негодование, возмущение, ненависть. Яркий и выразительный художественный образ воздействует на личность учащегося всесторонне: на его ум, чувство, волю, поведение, ибо этические нормы и общественные идеи выражены в художественных произведениях не в отвлеченных формулировках, а в конкретных ситуациях, раскрыты на живых примерах.

Привлекаемые на уроках истории художественные образы усиливают познавательную направленность преподавания, дают учителю возможность довести до сознания учащихся идейное содержание темы в доступном конкрет-

ном виде, способствуя более прочному закреплению в памяти учащихся изучаемого исторического материала.

Обращение к богатствам художественной литературы, безусловно, помогает повышению педагогического мастерства. В произведениях художественной литературы учитель находит неисчерпаемый конкретный материал, как правило, отсутствующий в учебных пособиях, – яркие факты, раскрывающие внутреннюю сторону событий, внутреннюю жизнь и облик людей прошлого, обстановку и колорит эпохи, меткие характеристики и детали быта.

Художественная литература, привлекаемая в преподавании истории, может быть разделена на две группы: литературные памятники изучаемой эпохи и историческую беллетристику. К литературным памятникам относят произведения, созданные в изучаемую эпоху, написанные современниками событий, изучаемых в курсе истории.

Произведения этой группы являются своеобразными документами эпохи, нередко служат для исторической науки одним из источников знаний о прошлом.

Учитель истории может активно привлекать также художественные произведения об изучаемой эпохе, созданные писателями позднейшего времени, историческую беллетристику, исторический роман, повесть или стихотворение на историческую тему. Они созданы на основе изучения мемуаров, документов и других исторических источников и научных исследований прошлого. Это более или менее удачные попытки реконструировать прошлое в виде литературного произведения исторического жанра.

Они не могут служить документальными источниками для исторической науки, но служат популярным, доступным и увлекательным средством ознакомления учащихся с результатами изучения прошлого в конкретных образах, выразительных характерах, в драме, развернутой в динамическом действии. Недаром увлечение историей и серьезной работой над научными исследованиями о прошлом пробуждается у многих школьников в результате чтения исторических романов.

Указанные здесь различия художественно-литературных памятников эпохи и исторической беллетристики в ряде случаев условны и относительны.

Основные знания по истории учащиеся получают через рассказ учителя. Нити рассказа прокладывают в сознании детей связи с прошлым народа и страны. Слово учителя, предельно точное, полное стремительной мысли и неподдельного чувства, во многом предопределяет успех обучения. Однако учитель не всегда находит нужную гамму ярких изобразительных средств для конкретной и образной передачи знаний. На помощь ему, а значит и учащимся, должны прийти произведения писателей и поэтов.

Что касается крестьянского вопроса, то в течение всей предшествующей половины непрерывно обсуждавшийся и в правительственных сферах, и в обществе и достигший к концу 50-х годов XIX в. особой остроты, стал одним из первостепенных и для русских писателей. При всем отличии аспектов повествования, художественной манеры и других особенностей произведений на эту тему их объединял искренний гуманизм авторов.

Литература

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М., 2000. – С. 34.
2. Петрович В.Г. Уроки истории 8 класс. – М., 2002. – С. 56.
3. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории в школе: практическое пособие для учителей. – М., 2001. – С. 89.
4. Клетогонов А. Произведения древнерусской литературы на уроках истории // Преподавание истории в школе. – 1994. – № 8. – С. 10–11.
5. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. – М., 2002. – С. 52.
6. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах. – М., 1966. – С. 142–143.
7. Предтеченская Л.М. Изучение художественной культуры в курсах новой и новейшей истории. Из опыта работы. – М., 1978. – С. 109.

РОЛЬ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Богатырева Л.А.

Научный руководитель: Кумышева Р.М.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Внедрение в образовательный процесс новых федеральных государственных образовательных стандартов обусловило появление компетентного подхода, который вынуждает искать наиболее продуктивные средства для формирования у студентов необходимых профессиональных компетенций. Одним из самых эффективных средств выступают учебные задания. В статье рассматривается определение компетентного подхода, выделяются главные компоненты профессиональной компетентности. Компетентный подход имеет несколько существенных черт, которые отличают его от других подходов, поэтому в статье они были отмечены и подробно рассмотрены.

Ключевые слова: компетенция, компетентный подход, операциональная компетентность, учебные задания.

Современный этап модернизации российского образования выдвигает повышенные требования к качеству профессиональной подготовки. Одним из главных показателей качества образования сегодня является качество личности выпускников учебных заведений, подразумевая под этим термином их личную компетентность, социальную и профессиональную адаптивность. Современный специалист должен критически мыслить, синтезировать и систематизировать информацию, проектировать, внедрять, активно и осознанно использовать новые методы и технологии в постоянно меняющихся условиях производства. Теперь задача высшего профессионального образования заключается в создании условий для проявления студентами творческой инициативы, для максимального погружения обучающихся в будущую профессиональную деятельность.

Многие ученые определяют компетентностный подход как совокупность неких общих принципов, на основе которых определяются цели образования, идет отбор содержания образования, организация образовательного процесса и оценка образовательных результатов.

К числу существенных черт рассматриваемого подхода относят следующие положения: 1) вся сущность образования сводится к развитию у студентов самостоятельности для решения проблем в различных сферах деятельности с помощью социального опыта и собственного опыта обучающихся; 2) содержание образования является дидактически адаптированным социальным опытом решения различного рода проблем (политических, познавательных, мировоззренческих и иных); 3) организация образовательного процесса сводится к созданию условий для решения различных проблем, с помощью которых студенты нарабатывают самостоятельный опыт; 4) происходит развитие продуктивного мышления обучающихся и навыков его практического применения [1].

В качестве концептуальной основы реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании можно предложить теорию и технологии контекстного обучения.

А.А. Вербицкий, основоположник теории контекстного обучения, так говорил о контексте: «Контекст – система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. Внутренний контекст составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; внешний – социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка. Контекст профессионального будущего, задаваемый в обучении, наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации» [2].

Активность человека, по определению Р.М. Кумышевой, – это активность внутренней системы, активность мира – как активность внешней системы. Результат активности человека – преобразования в одной или обеих системах [2].

А.А. Вербицкий в теории контекстного обучения предлагает три вида моделей учебной деятельности: семиотические, информационные и социальные.

В семиотических моделях обучаемый усваивает объективные значения учебных заданий, ситуаций и задач. В информационных – извлекает из учебной информации личностный смысл. В социальных моделях личностные смыслы превращаются в социальные ценности. Вся работа направлена на трансформацию потребностей, мотивов, целей, предметных действий и поступков, средств, предмета и результатов учения в профессиональную деятельность [4, с.82].

В практике деятельности вузов реализация новой парадигмы в рамках компетентностного подхода предполагает существенный пересмотр не только целей образования, методики диагностирования результатов подготовки выпускников, но и обновление содержания, поиск эффективных личностно-ориентированных технологий обучения. В этом ключе интерес представляют технологии обучения, в основе которых заложена идея активной учебно-

познавательной деятельности студентов. В их числе: программированное, проблемное, контекстное, модульное, активное обучение.

Одним из наилучших способов реализации компетентностного подхода является проектная деятельность, которая дает студентам свободу мысли и творчества и позволяет максимально подготовить обучающегося к будущим профессиональным условиям

Метод проектов зародился во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и основывался на теоретических концепциях «прагматической педагогики», основоположником которой был американский философ-идеалист Джон Дьюи. Согласно его воззрениям, истинным и ценным является только то, что полезно людям, что дает практический результат и направлено на благо всего общества [5].

Образование в информационном обществе перестает быть средством усвоения готовых общепризнанных знаний, оно становится способом информационного обмена личности с окружающими людьми. Обмена, который совершается на протяжении всей ее жизни и предполагает не только усвоение, но и генерирование информации [6].

Моделирование как приоритетный метод концептуализации образовательного процесса, направлен на: 1) на алгоритмизацию действий студентов; 2) создание условия для трансформации процесса обработки информации в процесс ее применения; 3) обеспечение целостного видения взаимопереходов от репродуктивного потребления информации к ее продуктивному воспроизводству [7].

Особое место в структуре всех обозначенных выше технологий, реализующих парадигму личностно-ориентированного обучения, занимают учебные задачи. В отечественной дидактике понятие «учебная задача» имеет несколько дефиниций – от обобщенного представления ее компонентом учебного процесса или структурной составляющей содержания образования до отведения вспомогательной роли одного из дидактических средств в составе технологии обучения. Ряд ученых (Ю.К. Бабанский, Н.А. Менчинская, В.А. Сластенин и др.) относят решение учебных задач к одному из ведущих методов практического обучения – способу применения обучающимся знаний на практике. В научной школе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова под учебной задачей понимается средство формирования у обучающегося обобщенных способов действия.

А.М. Новиков определяет учебные задачи как совокупность проектов самостоятельной учебной деятельности в образовательном процессе и отводит им интегрирующую роль в формировании специалиста с активной жизненной позицией. А.М. Новиков предлагает три независимые друг от друга линии использования задач в учебном процессе.

Первая – это решение традиционных задач как выполнение мини-проектов учебной деятельности. В ходе их решения происходит освоение операционного уровня деятельности и формирование ситуативной активности будущего специалиста.

Вторая линия – это решение учебных задач второго уровня, выполнение более крупных учебных проектов, где обучающиеся могли бы применить на

практике свои знания по различным предметам и дисциплинам, общаться друг с другом посредством различных форм и методов обучения.

Третья линия организации учебного процесса предусматривает решение задач творческого уровня – крупных учебных проектов. Реализация этой линии в учебном процессе позволит обучающимся освоить стратегический уровень деятельности и соответствует качествам творческой активности личности (высокоразвитые познавательные умения, способность к самоанализу процесса и результатов деятельности наряду с операционными и тактическими компонентами деятельности) [8].

Компетентностно-ориентированное задание – вид учебного задания со специфической структурой, выполнение которого требует задействования имеющихся или освоения новых предметных и общеучебных знаний и умений с целью решения построенной на предметном и жизненном материале проблемной ситуации (рис. 1).



Рис. 1. Структура компетентностно-ориентированных заданий

Компетентностно-ориентированные задания побуждают к действию, поскольку направлены не на воспроизведение информации, а на организацию самостоятельной поисковой и творческой деятельности студентов с целью разрешения противоречия между заданным и неизвестным. Как правило, такие задания предусматривают выход за пределы предметного материала, имеют не только учебную, но и жизненную ценность, поскольку основываются на актуальном материале.

Исходя из вышеизложенных требований выпускники вуза должны обладать следующими компонентами профессиональной компетентности:

- когнитивная мобильность;
- операциональная компетентность;
- коммуникативная компетентность;
- интерактивная компетентность;
- профессиональная креативность (Р.М. Кумышева) [9].

Операциональная компетентность определяется набором навыков, необходимых специалисту для осуществления профессиональной деятельности: прогностические, проективные, предметно-методические, организаторские.

На основе проведенного теоретического анализа мы остановились на модели формирования профессиональной компетентности студентов системы высшего образования Р.М. Кумышевой, которая основывается на таксономии учебных целей Б. Блума.

Таксономия Блума – это система учебных целей, которую разработали ученые Чикагского университета во главе с Бенджамином Блумом [10].

Модель представляет собой последовательность этапов формирования индикаторов профессиональной компетентности, каждый из которых продолжает решение задачи, начатой на предыдущем этапе. Происходит своеобразная лестница компонентов профессиональной компетентности студентов, располагающихся в иерархической последовательности. Таким образом, формирование динамичной и универсальной профессиональной компетентности студентов осуществляется в пяти планах, которые совмещают в себе этапы формирования и уровни профессиональной компетентности [9].

Мы рассмотрим операциональный компонент профессиональной компетентности, который формируется на переходе от поиска путей решения проблемной задачи к планированию и непосредственному ее решению. Для формирования операциональной компетентности мы использовали таксономию учебных целей Б. Блума. Ввиду универсальности выполняемых в рамках данной таксономии когнитивных операций она оптимально способствует обретению студентами операциональных умений.

Результаты анализа заданий, разработанных сокурсниками, используются для экспертной оценки учебных заданий. Экспертная деятельность студентов позволяет расширить спектр когнитивных операций, выполняемых студентами, а также повысить теоретическую грамотность по теории и технологии обучения в профессиональном образовании. При выполнении данного задания синтезируются профессиональная креативность, когнитивная мобильность и операциональная компетентность.

Таким образом, модель Р.М. Кумышевой позволяет освоить широкий спектр компетенций, которые охватывают практически все проблемные зоны будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Нигматов З.Г., Шакирова Л.Р. Теория и технология обучения в высшей школе. – Казань: КазФУ, 2012. – 357 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kpfu.ru/staff_files.
2. Вербицкий А.А. Теория и технология контекстного образования. – М.: МПГУ, 2017. – 149 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.litres.ru>.
3. Кумышева Р.М. Взаимосвязь образовательной среды и семантического инварианта учебной деятельности студентов // *Высшее образование сегодня*. – 2019. – № 4. – С. 25–29, 45.

4. Кумышева Р.М. Региональная образовательная модель, основанная на контекстной деятельности в системе «Человек – Мир» // Педагогика. – 2018. – № 8. – С. 79–85.

5. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2003.

6. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учебное пособие. – М: Академия, 2008. 288 с.

7. Кумышева Р.М. Концептуальная модель обучения студентов контекстной деятельности в информационном мире // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 102–119.

8. Жукова Н.М., Шингарева М.В. Учебные задачи в контексте компетентностного подхода // Образование и наука. – 2015. – № 1(1). – С. 68–79.

9. Кумышева Р.М. Моделирование профессиональной компетентности студентов посредством применения таксономии учебных целей Б. Блума // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 4. – С. 95–99.

10. Munzenmaier C., Rubin N. Perspectives Bloom’s taxonomy: What’s Old Is New Again. Santa Rosa, CA 95401 // The eLearning Guild Resarch. – 2013. – URL: www.LearningGuild.com.

СВЯЗЬ ПСИХОЛОГИИ И ДИДАКТИКИ

Халилова Д.М.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о психологических аспектах современной дидактики. Теория обучения или дидактика рассматривается учеными как отрасль современной педагогики, которая включает в себя изучение закономерностей, процессов, методов, приемов обучения. Можно отметить, что в современном информационном мире все больше затрагивается именно процессу обучения, процессу обучения, как основной отрасли педагогики. Мир очень быстро меняется и предъявляет такие требования к подрастающему поколению, которые могут быть решены только тогда, когда измениться процесс образования. И благополучие каждого человека сейчас определяется наличием мотивации и способности учиться, учиться на протяжении всей своей жизни.

Ключевые слова: дидактика, психология, процесс обучения, память, мотивация, ощущение.

Современная школа ставит педагогов и каждого субъекта этого педагогического процесса в необходимость учиться на протяжении всей жизни. По сути, вся жизнь человека представляет собой неформальное обучение. Оказываясь в самых различных ситуациях, встречая на своем пути самых разных людей и завязывая с ними те или иные отношения, приобщаясь к родной культуре и изучая чужие, разрешая разнообразие встающих перед ним проблем, человек обучается. Он приобретает новые ценности, установки, взгляды, знакомится с разными точками зрения, открывает для себя новые проблемы, приобретает новые

знания и овладевает новыми умениями. Все это в огромной степени и составляет суть непрерывного обучения. Вместе с этим, сейчас можно только предполагать в чем будет необходимость в скоро будущем. И остается главным основной вопрос «Чему учить?». На самом деле очень быстро устаревают знания. Одной из актуальных проблем современного образовательного процесса является постоянное увеличение объема информации и одновременно с этим быстрое устаревание знаний. Один из основоположников древнегреческой философии – Анаксимен говорил, что «чем шире круг знаний, тем больше он соприкасается с незнанием и порождает всё больше сомнений и вопросов».

Таким образом, современное образование должно, прежде всего, учить мыслить, обрабатывать информацию и применять полученные знания в жизни. Это подтверждают и сами выпускники вузов, считающие, что высшая школа сегодня должна учить умению рассуждать и нестандартно мыслить, уметь учиться, работать с большим количеством информации. Проблема в резком увеличении числа знаний вокруг нас и в постоянном ускорении их устаревания. Это привело к тому, что сейчас стандартная система образования готовит специалистов прошлого.

Как построить современный процесс обучения таким образом, чтобы человек потом учился всю жизнь и был успешен в этой жизни. В современном мире возникает необходимость в новых качествах способностях. Не только исполнительность, системность и ответственность, а прежде всего способность добывать информацию, перерабатывать ее, способность добывать знания, способность самообразовываться, способность быстро ориентироваться, способность профессионально расти. Именно эти потребности, эти изменения в мире и обуславливают изменения школьного процесса обучения и включают новые направления и новые способы организации процесса обучения.

Как говорить в педагогике «в начале обучать не надо было никому никого специально», потому что дети обучались тогда когда находились рядом со взрослыми и включались в трудовую деятельность, которую не надо было специально организовывать.

А уже с развитием человеческого общества появилась необходимость специально обучать, готовить подрастающее поколение к жизни.

Современная система образования поощряет у людей максимально бесознательный подход к учебе: задавать лишние вопросы нельзя, подвергать сомнению озвучиваемые факты запрещено, критическое мышление также под строжайшим запретом. Однако от такого подхода к обучению проигрывают абсолютно все, поэтому нельзя позволить современной образовательной системе отбить у людей, особенно у людей в юном возрасте, любопытство к знаниям и позволить иметь желание быть просто пассивным слушателем.

Большинство учебных классов сегодня мало чем отличаются от тех, какими они были в Средние века: пассивные методы обучения и мало настоящей мыслительной деятельности.

Чтобы создать смысл, мы должны отдавать себе отчет, в чем важность каждой крупицы опыта лично для нас. Огромное количество новых исследований доказывает, что подходы, требующие большей сознательной вовлеченности, – такие, как опросы, объяснения – дают отличный результат. Так какие же

подходы можно считать действительно результативными? Наибольшую эффективность продемонстрировали такие активные методы обучения, как проверка собственных знаний с помощью опроса самого себя или объяснения самому себе. Чтобы чему-то научиться, мы должны не просто копировать информацию. Мы должны придавать смысл фактам. Также рассмотрим то, что в психологии объединяется под термином «психические процессы», – ощущения, восприятие, память, воображение, мышление, и выявим педагогические смыслы использования этих процессов в обучении. Знакомство человека с окружающей действительностью начинается с ее воздействия на органы чувств и фиксации этих воздействий благодаря ощущениям.

Ощущение – это простейший процесс, представляющий собой отражение отдельных свойств и состояний внешней среды, возникающее при непосредственном воздействии на органы чувств. Ощущения являются первоосновой для восприятия и познания человеком окружающего мира. Природа ощущений связана с рефлекторной деятельностью анализаторов в ответ на действие раздражителей и представляет собой нейрофизиологический процесс превращения энергии внешнего раздражителя в факт сознания.

Ощущения считаются самыми простыми из всех психических явлений и представляют собой процессы отражения отдельных свойств, признаков предметов и явлений окружающего мира, непосредственно воздействующих в данный момент на органы чувств. Благодаря ощущениям сознание человека обеспечивается прочной связью с окружающим миром.

Восприятие – это познавательный процесс, в котором отражение предметов и явлений осуществляется в их неразрывной целостности при непосредственном воздействии на органы чувств. Отметим, что восприятие не равно сумме поступающих в мозг ощущений, поскольку оно включает еще и прошлый опыт человека в виде представлений и знаний. В психологии отмечен ряд интересных свойств восприятия, которые необходимо учитывать при представлении той или иной учебной информации учащимся: предметность, избирательность, целостность, константность, осмысленность и обобщенность, апперцепция.

Предметность и целостность проявляются в том, что на основе имеющегося опыта и знаний человек объединяет отдельные элементы в процессе восприятия в целостный образ, придает им структурную оформленность.

В процессе познания окружающей действительности восприятие может переходить в наблюдении целенаправленное и планомерное восприятие человеком интересующих его объектов. Если ученик систематически упражняется в наблюдении, то у него развивается такое личностное качество, как наблюдательность

Память – это психический процесс, который заключается в запечатлении, сохранении и последующем узнавании и воспроизведении следов прошлого опыта, которые позволяют накапливать информацию, не теряя при этом прежних знаний, умений, навыков. Поскольку носителем следов памяти выступают динамические нервные связи, то память можно рассматривать как систему организованных ассоциаций между раздражителями и психическими образами, сохраненными в опыте. Процесс запоминания некоторой информации протекает в трех формах: запечатление, произвольное запоминание, произвольное запоминание.

Запечатление есть прочное и точное сохранение в кратковременной и долговременной памяти событий при однократном предъявлении материала на несколько секунд. При этом в кратковременной памяти возникают эйдетические образы. Если же данные события вызывают у человека сильные эмоции, то запечатление этих эмоционально окрашенных образов происходит и в долговременной памяти личности. Непроизвольное запоминание это сохранение в памяти событий в результате их многократного повторения. Ребенок, например, таким способом запоминает родной язык. Произвольное внимание – это сознательное сосредоточение субъекта на объекте, направляемое требованиями деятельности. По сравнению с непроизвольным произвольное внимание требует для поддержания на должном уровне волевого усилия. Хорошим способом тренировать в себе произвольное внимание является осознанное формирование привычки работать сосредоточенно.

Иногда этот процесс называют термином «заучивание». Заучивание можно дифференцировать на механическое и смысловое. Первое связано с неким суммативным преобразованием пространственных отношений и временных последовательностей, и его следует признать малоэффективным, поскольку впоследствии у личности не происходит творческого преобразования. Смысловое заучивание отражает причинно-следственные связи и сопровождается уже не репродуктивными, а креативными эффектами личностных изменений. Механическое запоминание обычно основывается на многократном повторении материала, без понимания его сути. Смысловое же, напротив, предполагает глубокое понимание материала обучающимся, знание методологии данной науки.

Развитие познавательных процессов в обучении

Познавательные процессы: воображение и мышление – выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности. Для того чтобы удовлетворить свои потребности, общаться, играть, учиться и трудиться, человек должен воспринимать мир, обращать внимание на те или иные моменты, представлять то, что ему нужно делать, запоминать, обдумывать, высказывать суждения. Поэтому, без участия познавательных процессов человеческая деятельность невозможна, они выступают как ее неотъемлемые внутренние моменты.

Принято считать, что воображение зародилось в процессе труда. Не вообразив себе готовый результат труда, нельзя приниматься за работу. Воображение – это познавательный процесс, который состоит из создания новых образов, на основе которых возникают новые действия и предметы.

Каждый образ, созданный в воображении, является в какой-то степени и воспроизведением и преобразованием действительности. Воспроизведение – основная характеристика памяти, преобразование – основная характеристика воображения. Если основная функция памяти – сохранение опыта, то основная функция воображения – его преобразование.

Важнейший сдвиг в воображении происходит в школьном возрасте. Необходимость понимания учебного материала обуславливает активизацию процесса воссоздающего воображение. Для того чтобы усвоить знания, которые даются в школе, ребенок активно использует своё воображение, его вызывает

прогрессирующее развитие способностей переработки образов восприятия в образы воображения.

Иной причиной бурного развития воображения в школьные годы является то, что в процессе обучения ребёнок активно получает новые и разносторонние представления об объектах и явлениях реального мира. Эти представления служат необходимой основой для воображения и стимулируют творческую деятельность школьника.

Степень развития воображения и его особенности имеют не менее важное значение, чем, скажем, степень развития мышления. Воображение развёртывается на основе какого-либо исходного материала точность и яркость образов зависит от знаний человека, от умения извлекать их из памяти, увязать с задачей и исходными данными; воображение играет существенную роль в процессе усвоения знаний.

Знания, умения и навыки целенаправленно формируются в процессе обучения. Одним из важных психологических условий их формирования является понимание, т.е. осознание, уяснение сущности содержания нового знания, состава осваиваемых действий, приемов работы и др.

Механическое запоминание без осмысливания не приводит к полноценному усвоению знаний.

Другим психологическим условием усвоения знаний, умений и навыков выступает личностная мотивация – т.е. желание приобрести знания и осознание их значимости. Мотивация возбуждает в человеке повышенный интерес к изучаемому предмету. Как писала Скороходова Н.Ю в книге «Психология ведения урока»: «Технология развития мотивации учения в современной школе строится на развитии мотива достижения учеников». Привить интерес к изучаемому предмету – значит добиться в дальнейшем высокого уровня обученности учащихся и хороших показателей качества знаний, то есть достичь основной цели обучения. Также использование современных технологий на роках помогает создать благоприятную эмоциональную обстановку, повышает мотивацию обучающихся к изучаемому материалу, углубляет знания, способствует развитию психологических процессов, что в конечном итоге, повышает качество знаний обучающихся.

Разнообразные исследования структуры деятельности человека неизменно подчеркивают необходимость наличия в ней компонента мотивации. Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. Все это имеет прямое отношение и к учебной деятельности, которая идет более успешно, если у учеников сформировано положительное отношение к учению, если у них есть познавательный интерес, потребность в получении знаний, умений и навыков, если у них воспитаны чувства долга, ответственности и другие мотивы учения. В процессе обучения важно обеспечивать возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к ее содержанию, формам и методам осуществления.

Эмоциональное состояние всегда связано с переживанием душевного волнения: отклика, сочувствия, радости, гнева, удивления. Именно поэтому к процессам внимания, запоминания, осмысления в таком состоянии подключаются глубокие внутренние переживания личности, которые делают эти процессы интенсивно протекающими и оттого более эффективными в смысле достигаемых целей.

Одним из приемов, входящих в метод эмоционального стимулирования учения, можно назвать прием создания на уроке ситуации занимательности – введение в учебный процесс занимательных примеров, опытов, парадоксальных фактов. В роли приемов, входящих в методы формирования интереса к учению, выступают и занимательные аналогии.

Эмоциональные переживания вызывают путем применения приема удивления. Для создания эмоциональных ситуаций в ходе уроков большое значения имеет художественность, яркость, эмоциональность речи учителя. Без всего этого речь учителя, конечно, остается информативно полезной, но она не реализует в должной мере функцию стимулирования учебно-познавательной деятельности учеников.

Литература

1. Баданина Л.П. Диагностика и развитие познавательных процессов. Практикум по общей психологии. – М.: Флинта, 2017. – 972 с.
2. Бандурка А.М., Тюрина В.А., Федоренко Е.И. Основы психологии и педагогики. – М.: Феникс, 2016. – 256 с.
3. Введение в общую дидактику / ред. Л.Г. Кашкуевич. – М.: Высшая школа 2015. – 382 с.
4. Вергелес Г.И., Конева В.С. Дидактика. – М.: Высшая школа, 2011. – 272 с.
5. Гуревич П.С. Психология и педагогика. – М.: Проект, 2009. – 352 с.
6. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 2013. – 520 с.
7. Диянова З.В. Общая психология. Познавательные процессы. Практикум: учебное пособие. – М.: Юрайт, 2017. – 484 с.
8. Немов Р.С. Общая психология. В 3х тт. Т. II. Познавательные процессы и психические состояния. – 6-е изд.: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015. – 806 с.
9. Педагогика. Стандарт третьего поколения: учебник для вузов / под ред. П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2018. – 16 с.
10. Подласый И.И. Педагогика: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1996. – 630 с.
11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studme.org>.
13. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru>.
14. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru>.
15. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studme.org>.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛЕВОГО МАТЕРИАЛА ПО ПЕСЕННОЙ КУЛЬТУРЕ ТЕРСКОГО КАЗАЧЕСТВА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Голодова А.П.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Определяется особым состоянием современного общества, в котором наиболее проблемным вопросом стал процесс глобализации, несущий угрозу в виде универсализации культуры, и забвения исторических традиций своего народа. Один из путей сохранения национальной идентичности, духовно-нравственного развития современного российского общества видится в обращении к наследию традиционной русской культуры, устному народному творчеству, уникальным ареальным песенным стилям, все еще сохраняемым и воспроизводимым на местах. Особенности языкового стиля и говора, своеобразная манера исполнения песенных и устных произведений позволяют говорить о самобытной фольклорной традиции терского казачества, изучение которой является весьма актуальной. На основе собранного материала есть возможность создания элективного курса в средней школе.

Ключевые слова: фольклор, субэтнос, терское казачество, песенная культура, свадебная обрядность, величельные песни.

Для изучения песенной культуры терского казачества следует изучить «Формирование терского казачества: история группы и ее названия» где будут изложены основные сведения о происхождении казачества, появления казаков на Кавказе. Терское казачество – уникальное явление отечественной истории и культуры. Это межнациональная субэтническая общность, характеризующаяся самобытной традиционной культурой, бытом, диалектными языковыми особенностями и своеобразием устного народного словесного творчества. О терском казачестве, в том числе о его истории, писали многие авторы, но никто из них подробно не останавливался на значении этого понятия. Оно считалось само собой разумеющимся [2–7].

Появление на Северном Кавказе терских казаков относят к XVI веку. В большинстве своем они являются переселенцами из южных областей России, главным образом из Воронежской и Курской областей, Приволжья (территория между нынешним Волгоградом и Саратовом) и Харьковской и Черниговской областей Украины. Помимо казачьего населения на Северный Кавказ из России были переселены государственные крестьяне и крестьяне-староверы из южных российских областей и Украины. В частности, на территории нынешней Кабардино-Балкарии в селение Тамбовское проживали молokane, переселенные в середине XIX века из Тамбовской губернии. Терские казаки, проживающие на территории Кабардино-Балкарской республики в станицах Екатериноградская, Пришибская, Солдатская, Прохладная (ныне город Прохладный), Котляревская, Александровская, представляют собой разные по происхождению группы казачества: волжские казаки, переселенные на Кавказ (станция Екатериноградская), однодворцы (ст. Приближная и Солдатская), отставные солдаты (Солдатская, Котляревская, Александровская), «малороссийские казаки» (ст. Пришибская),

бывшие украинские крестьяне (ст. Прохладная, Солдатская, Котляревская, Александровская) [1]. В состав терских казачьих общин входили также представители многих северокавказских народов. Вышеперечисленные обстоятельства, включающие взаимовлияние различных диалектов, языков и культур, а также условия существования в иноязычном окружении, определили этническую специфику этнокультурного облика казачества.

Сведений о происхождении казачества, его появлении на Кавказе, о численности и территории его расселения во второй половине XVI–начале XVII вв. сохранилось немного. Наибольшее количество сведений о численности, составе, расселении и пополнении терского казачества содержится в исторических документах, относящихся к XIX веку. Что касается традиционной культуры казачества, то больше всего сведений о ней также содержат источники второй половины XIX–начала XX вв.

Потомки первых терских казаков XVI–XVII вв. составляли незначительную часть терского казачества второй половины XIX в. Предками большинства казаков Терского войска были донские, волжские, хоперские и «малороссийские» казаки, отставные солдаты, крестьяне. Среди терских казаков были не только русские, но и украинцы («малороссы»), осетины, кабардинцы, грузины. Если в конце XVI в. терскими казаками называли две небольшие группы – служилых казаков города Терки и вольных казаков, живших на Тереке, то в конце XIX в. существовало многотысячное Терское казачье войско. Это войско было создано государством и служило государству. Былые «вольности» казачества давно уже были забыты. Фактически исчезнувшее в первой половине XIX в. название «терские казаки» возродилось и получило широкое распространение с созданием этого войска.

Происхождение устного творчества терских казаков, прежде всего, восходит к народным традициям великорусского и малороссийского фольклора. В терско-гребенских станицах сохранились преимущественно традиционные формы великорусского фольклора, а на Сунженско-Владикавказской линии преобладали традиции малороссийского устного словесного творчества. В формировании песенной культуры и быта терского казачества оказала существенное влияние традиционная культура народов Северного Кавказа: кабардинцев, чеченцев, ингушей, осетин и т.д.

Свадебные обряды терского казачества, состав которого отличался еще в ранних периодах формирования терцев определенной этнической пестротой, отразили эту пестроту и многовековые наслоения. Даже в разных районах Терека заметны значительные отличия, как в отдельных деталях, так и в составе и порядке свадебного цикла. Так, много общего свадебная обрядность терских казаков имела с великорусской и украинской свадебной обрядностью, но в то же время выделялась своими своеобразными чертами, развивавшимися под влиянием специфических условий жизни и казачества, и местного кавказского населения.

Свадебные обряды и сопровождающий их обрядовые песни позволяют составить представление о традиционном укладе жизни и быте народа, его обычаях, выявить особенности его мировоззрения. Традиционный свадебный обряд терских казаков, как и у многих других народов по своей структуре состоит из трех последовательных этапов: предсвадебный, свадебный и послесвадебный. Каждый из

этапов состоял из ряда традиционных обрядовых действий и ритуалов, имевших первоначально сакральный характер. Предсвадебная обрядность включала ряд последовательных компонентов: сватовство, предварительный сговор, помолвку, привоз невесте подарков от невесты и родственников невесты и жениха, которые демонстрировали всем родственникам. Кульминацией обрядового свадебного сценария его ключевым элементом была сама свадьба, сопровождавшаяся целым рядом обрядовых действий, ритуалов, а также общим весельем, пением песен и танцами. Присутствующие исполняли песни, произносили традиционные тосты, в которых желали долгого и счастливого брака, множества детей, танцевали и веселились. Послесвадебные обряды и ритуалы взаимными посещениями родни невесты и жениха, обход дворов участников свадьбы и т.д.

«Жанровый состав и поэтика свадебных песен» классификации свадебных обрядовых песен терских казаков.

Свадебные обрядовые песни терских казаков представлен произведениями устного словесного творчества, приуроченными к тем или иным элементам свадебного цикла. Каждый из этих жанров характеризуется общностью формальных, семантических признаков, и общностью основных функций в обряде. Жанры обрядового фольклора, в свою очередь, представляют собой лишь один из компонентов общей системы жанров песенного фольклора терских казаков и связано с ними общими художественно-стилевыми традициями.

Изучение обрядовых функций и особенностей художественного построения свадебных обрядовых песен терских казаков позволило выделить в их составе жанры величальные, корильные, ритуальные песни и свадебные причитания. Следует отметить также, что помимо собственно обрядовых песен во время свадьбы исполнялись также лирические, балладные и исторические песни, изучение которых является задачей дальнейшего исследования. Песни исполнялись во время всего обрядового цикла: движении свадебной процессии, на девичнике, во время ввода невесты в дом и т.д.

Заключительная тема для элективного курса – **«Исторические песни терских казаков: сюжеты и герои»** – посвящена анализу конкретных образцов исторического казачьего фольклора. Особенность этого исторического источника, состоит «вовсе не в том, что здесь фиксируются реальные факты, а в том, что песни отражают в форме конкретно-исторических сюжетов реальные политические конфликты характерные для данного исторического момента и ... важные для народа»¹. Историческим песням терских казаков, в отличие от общерусских, свойственна более точная передача исторических фактов, характеров исторических героев, оценка социальных противоречий и т.д.

Фольклор терских казаков, как справедливо отмечал Б.Н. Путилов, «следует рассматривать как специфически самостоятельное образование, и истоки его надо искать не на Дону, а в тех районах южной и средней России, откуда пришли первые обитатели гребней. Одна из научных задач заключается в том, чтобы объек-

¹ Путилов Б.Н. Русский историко-песенный фольклор XIII–XVI веков. – М., 1960. – С. 8.

тивно выявить специфику песенной культуры каждой казачьей группы» [8]. В отдельные темы для изучения исторических песен необходимо выделить:

1. Особенности песенного фольклора раннего периода и некоторые тенденции его развития.
2. Исторические события XVI–XIX вв. в песнях терских казаков.
3. Образ Ивана Грозного в песнях терских казаков.
4. Образ Ермака в казачьих песнях.
5. «Служба казаков российскому государству в XVI в.» исследуется отображение нового этапа.
6. Песни казаков о Степане Разине.
7. Восстание стрельцов в песнях казаков.
8. Песни линейных казаков о Петре I и петровских преобразованиях.
9. Русско-турецкие войны второй половины XVIII века и участие в них казаков.
10. Песни об Отечественной войне 1812 г.
11. Песни казаков о событиях Кавказской войны [3].

Песни отражают широкий спектр народных интересов к происходящему вокруг, песни зафиксировали и дали анализ в духе народного мировоззрения те изменения, что произошли в положении Русского государства, в них говорится не о Русской земле, понятии, выражавшем представления о Родине в домосковский период, а о едином, могучем, сильном государстве Российском; песни зафиксировали народные представления о прогрессивной роли самодержавия в рассматриваемый исторический период. Это будет способствовать развитию знаний об истории, культуре терского казачества и формированию патриотических чувств и любви к родному краю.

Литература

1. Акты исторические, собранные и изданные археографической комиссией. В 5-ти т. – СПб.: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1842. – Т. 4; 1645–1676. – 565 с.
2. Заседателева Л.Б. Терские казаки (середина XVI–начало XX вв.) // Историко-этнографические очерки. – М.: МГУ, 1974. – 423 с.
3. Исторические песни на Тереке / подгот. текстов, статья и примеч. Б.Н. Путилова. – Грозный, 1948.
4. Караулов М.А. Терское казачество. – М.: Вече, 2007. – 318 с.
5. Обряды и обрядовый фольклор / ред. В.К. Соколова. – М.: Наука, 1982. – 279 с.
6. Омельченко И.Л. Терское казачество. – Владикавказ: Ир, 1991. – 297 с.
7. Попко И.Д. Терские казаки с стародавних времен // Гребенское войско. Вып. 1. – Нальчик, 2001.
8. Путилов Б.Н. Русский историко-песенный фольклор XIII–XVI веков. – М., 1960. – С. 8.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»

Темирканова Д.С.

Научный руководитель: Багова Р.Х.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В этой статье рассматриваются психологические особенности формирования устной и письменной речи младших школьников»

Ключевые слова: психологические особенности, формирование, устная речь, письменная речь, младшие школьники.

Формирование культуры устной и письменной речи учащихся начальных классов одна из центральных проблем в современной методике обучения русскому языку. Особенно остро эта задача стоит перед начальной школой, являющейся основой успешного обучения на последующих ступенях.

Речь – это вид деятельности человека, представляющий собой реализацию мышления на основе использования средств языка (слов, словосочетаний, предложений). Речь выполняет функции общения, сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других людей и является одним из важнейших показателей уровня культуры человека, его интеллекта.

Культура речи – явление многоаспектное, главным ее результатом считается умение говорить в соответствии с нормами литературного языка; это понятие включает в себя все элементы, способствующие точной, ясной и эмоциональной передаче мыслей и чувств в процессе общения. Правильность и коммуникативная целесообразность речи считаются основными ступенями овладения литературным языком.

Ребенок приходит в школу со значительным навыком речи. Объем его словаря составляет от 3 до 7 тысяч слов. Он использует в своей устной практике предложения как простые, так и сложные. Большинство детей умеют рассказывать связно, т.е. владеют простейшим монологом. Основной характерной чертой речи дошкольника является ее ситуативность, что определяется основным видом деятельности дошкольника – игровой деятельностью.

С приходом в школу в речевом развитии ребенка происходят существенные изменения:

1. Возрастает волевой фактор: ребенок говорит не потому, что его к этому побуждают окружающие обстоятельства, так называемая ситуация, а потому, что требует учитель, сам учебный процесс. Мотивация речи резко меняется: если в ситуативной речи главный мотив – это общение, то ответ на уроке, пересказ, рассказ по картинке и др. вызываются не живыми потребностями общения, а необходимостью выполнить требование учителя, обнаружить знание материала, не ударить лицом в грязь перед одноклассниками, перед учителем. Поэтому часто дети, свободно говорившие дома до школы, в классе теряются, смущаются, говорят бессвязно.

Создавая на уроке непринужденную обстановку беседы, учитель смягчает резкость перехода, но речь в учебном процессе теряет в основном ситуативность и переходит в сферу волевою. В роли ее мотивов выступают учебные задачи, поскольку основной, ведущей деятельностью ребенка становится учебная деятельность.

2. В жизни ребенка появляется письменная речь. Тексты, с которыми он сталкивается, еще просты и мало чем отличаются от разговорно-бытовой речи дошкольника. Но происходит постепенное включение элементов письменно-книжной речи в обиход первоклассника. Такие элементы требование содержит речь учителя (литературная речь, подчиненная норме). Школьное отвечать полным ответом приводит к тому, что исчезают элементы разговорно-бытовой речи. Беседа по вопросам учителя нередко требует построения сложноподчиненных предложений. Тексты азбуки нередко содержат типичные «книжные» конструкции.

С первых дней обучения начинается работа над культурой речи: дети усваивают, как полагается говорить в школе, на уроке; начинают понимать, что мысль следует выражать четко, ясно, понятно для других; приучаются к самоконтролю и наблюдениям над речью одноклассников, учатся исправлять недочеты чужой речи.

3. В речевой деятельности ребенка все большее место начинает занимать монологическая речь, т.е. тот вид речи, который в дошкольном возрасте либо вовсе не развивался, либо не занимал господствующего положения. Монолог в период обучения грамоте – это пересказ прочитанного, рассказ по наблюдению, рассказывание по памяти, по воображению, по картинкам. Фонетическая работа также создает условия для монологической речи.

4. В школе речь становится объектом изучения. До поступления в школу ребенок пользовался речью, не задумываясь над ее структурой и закономерностями. В школе он узнает, что речь состоит из предложений, складывается из слов, что слова состоят из слогов и звуков, обозначаемых буквами и т.д.

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Если в три года нормально развитый ребенок употребляет до 500 и более слов, то шестилетний – от 3000 до 7000 слов. Словарь ребенка в начальных классах состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных союзов.

К 7 годам дети хорошо владеют устной речью, им легко дается диалог, т. к. в нем возможны односложные ответы, неполные, возможно использование мимики и жестов. Учитель на уроке требует от детей полных ответов. Этому надо ребят учить.

Монолог труден для ребят 7 лет. Им сложно удерживать мысль на одном, раскрывать в системе, часто не хватает слов, т. к. мал словарный запас.

Высказывания младшего школьника, как правило, непосредственны. Часто это речь – повторение, речь – называние; преобладает сжатая, произвольная, реактивная (диалогическая) речь.

Для детей характерны некоторые вульгаризмы в речи или неправильные выражения. Для них характерны дефекты речи: шепелявость, картавость, проглатывание звуков.

В младшем школьном возрасте происходит осознание форм речи звукового состава слов, лексики, грамматического строя – овладение письменной речью, понятием о литературном языке норме, интенсивное развитие монолога.

Развитие речи идет не только за счет тех лингвистических способностей, которые выражаются в чутье самого ребенка по отношению к языку. Ребенок прислушивается к звучанию слова и дает оценку этого звучания. В этом возрасте ребенок достаточно хорошо понимает, какими словами принято пользоваться, а какие настолько плохи, что их стыдно произносить.

Ребенок, если ему объяснить некоторые закономерности речи, с легкостью обратит свою активность на познание речи с новой для него стороны и, играя, будет производить анализ.

У младших школьников появляется ориентировка на системы родного языка. Звуковая оболочка языка – предмет активной, естественной деятельности для ребенка шести-восьми лет. К шести-семи годам ребенок уже в такой мере овладевает в разговорной речи сложной системой грамматики, что язык, на котором он говорит, становится для него родным.

Дети младшего школьного возраста в среднем употребляют около 5000 новых слов. Слова, усваиваемые детьми, делятся на две группы.

- Первая – это активный запас, в нее входят слова, которые ребенок не только понимает, но и активно, сознательно использует в своей речи.
- Вторая – пассивный запас – включает слова, которые ребенок понимает, но не включает в свою речь.

Для того чтобы слово пополнило активный словарный запас ребенка, оно должно быть не просто произнесено несколько раз, а должно быть закреплено, то есть восприниматься слухом и сознанием ребенка.

«Забываясь об обогащении лексикона детей, мы должны понимать, что новое предлагаемое слово пополнил активный словесный запас детей только в том случае, если оно будет закреплено. Мало произнести его раз, другой. Дети должны воспринимать слухом и сознанием возможно чаще».

«Каждое новое слово, выученное ребенком, кажется ему важным. Часто новое слово имеет общий корень с уже знакомым словом, поэтому ребенку легче его запомнить. Если ребенку помочь понять, чем одни слова связаны с другими, его словарь быстро увеличивается».

Устная речь младшего школьника богаче, чем письменная. Примерно 2500 слов в устной речи и 1600 слов в письменной ребенок имеет к восьми годам. Уже к третьему классу в письменной речи учащихся становится выше

процент существительных и прилагательных, в ней меньше местоимений и союзов, которые бывают, неуместны в устной речи, что отмечено в данных исследований М.Д. Цвиянович. В речи присутствуют простые распространенные предложения (71 %). Сочинения детей уменьшаются в объеме, в них становится меньше слов-повторений, реже встречаются однообразные соединительные союзы. Можно сказать, что в некотором смысле, к 3–4 классу, письменная речь превосходит устную, так как приобретает форму книжной, литературной речи.

Потребность в общении определяет развитие речи. На протяжении всего детства ребенок интенсивно осваивает речь. Освоение речи превращается в речевую деятельность. Ребенок, поступивший в школу, вынужден перейти от «собственной программы» обучения речи к программе, предлагаемой школой.

Речевое общение предполагает не только богато представленное разнообразие используемых слов, но и осмысленность того, о чем идет речь. Осмысленность обеспечивает знание, понимание того, о чем идет речь, и овладение значениями и смыслами словесных конструкций родного языка.

Шести – семилетний ребенок уже способен общаться на уровне контекстной речи – той самой речи, которая достаточно точно и полно описывает то, о чем говорится, и поэтому вполне понятна без непосредственного восприятия самой обсуждаемой ситуации. Пересказ услышанной истории, собственный рассказ о случившемся доступны младшему школьнику.

У детей семи-девяти лет наблюдается некая особенность: уже достаточно освоив основы контекстной речи, ребенок позволяет себе говорить не для того, чтобы выразить свои мысли, а просто лишь для того, чтобы удержать внимание собеседника. Это происходит обычно с близкими взрослыми или со сверстниками во время игрового общения.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что речь детей в младшем школьном возрасте претерпевает различные изменения и все-сторонне развивается под воздействием учебного процесса. Раскрываются все функции речи, а это значит, что ребенок учится планировать, высказывать свои замыслы языковыми средствами, предвидеть возможные реакции собеседника, меняющиеся условия общения, контролировать свою речевую деятельность.

Литература

1. Багова Р.Х. Психологические причины развития школьной дезадаптации. – Нальчик.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Педагогика, 1996. – 115 с.
3. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов // Известия АПН РСФСР. Вып. 78. – М., 1956. – С. 34–42.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Тухужева Л.А.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В данной статье подробно рассматриваются пути формирования познавательного интереса младших школьников к урокам русского языка, а также, какие задачи стоят перед учителем для формирования познавательного интереса.

Ключевые слова: развитие интереса, мыслительная задача, русский язык

Познавательный интерес положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и на протекание психических процессов – мышления, воображения, памяти, внимания, которые под влиянием познавательного интереса приобретают особую активность и направленность.

При правильной педагогической организации деятельности учащихся и систематической и целенаправленной воспитательной деятельности интерес может и должен стать устойчивой чертой личности школьника и оказывает сильное влияние на его развитие. Но для этого необходимо выстроить системно организованную работу по развитию обучаемого, как субъекта учебной деятельности при сотрудничестве педагога и всех специалистов сопровождения [1].

Как показывает практика, русский язык как школьный предмет, к сожалению, не у всех школьников пользуется популярностью. Как заинтересовать ребят изучением этого предмета, сделать урок любимым, увлекательным? Ответы на эти вопросы ищут многие учителя. Особую актуальность эта проблема приобретает в 1–4 классах. Учеба – труд, и труд не легкий. Ребенок с малых лет должен понимать, что все достигается трудом и что трудиться не просто. При этом учитель должен сделать так, чтобы этот не легкий учебный труд приносил школьнику удовлетворение, радость, возбуждал желание вновь и вновь познавать новое. Такой подход приводит к формированию нового пространства возможностей в субъективном пространстве возможного действия обучаемого, что является фактором успешного развития личности обучаемого [2].

Задача учителя состоит в том, чтобы как можно раньше, с первых шагов обучения, вызвать познавательный интерес к этому предмету.

Пути повышения интереса учащихся к урокам русского языка.

I. Связь с жизнью – необходимое условие поднятия интереса учащихся к изучению грамматики.

1. Эта связь осуществляется через языковой материал, используемый в упражнениях. Основу его составляют произведения великих русских писателей. Как показывает практика, задания, составляемые из не связанных между собой предложений, являются одной из причин равнодушия детей к изучению родного языка.

Через используемый материал на уроках и во внеурочной деятельности мы можем воспитывать у детей интерес к труду, науке, к людям, к Родине.

2. Систематическое привлечение детей к выступлениям перед классом – это развивает их речь, умение выступать публично.

3. Проведение различных литературных конкурсов, при подготовке которых развивается речь учащихся, происходит сближение ученика и учителя.

4. При изучении темы «Лексика» можно провести классный час «Что я хочу знать?», где они расскажут о вселенной, о растениях, животных, спорте и т.д. для расширения словарного запаса и насыщения тематической лексики [4].

II. Преемственность и перспективность – путь развития интереса у учащихся в работе по русскому языку.

Соблюдение принципов преемственности в преподавании русского языка имеет большое значение для развития речи учащихся и выработке прочных орфографических и пунктуационных правил.

Обращение к уже известному материалу (преемственность) позволяет всем школьникам активно участвовать в работе, им интересно трудиться, так как они чувствуют, что их учёба не прошла даром. От учителя ребята узнают, что в дальнейшей работе изучение более сложного будет строиться как раз на основе изученного.

Очень важно, соблюдая преемственность, не нарушить дидактический принцип: от «простого к сложному». Также обязательно перед ребятами ставить перспективу развития, это позволяет вызвать больший интерес к обучению.

III. Мыслительные задачи, выдвигаемые перед учащимися, – один из приёмов развития интереса к занятиям по русскому языку.

Всякая мыслительная работа начинается с того, что перед человеком выдвигается какая – то задача, необходимость решения которой становится для него очевидной.

Такой мыслительной задачей может быть вопрос, на который должен быть получен ответ.

Ясное определение вопроса, на который необходимо ответить, отчётливое определение задачи изучения, выдвинутой в начале урока или в ходе объяснения нового материала, возбуждают интерес учащихся к уроку.

Когда ученик видит, для чего он вместе с учителем производит сложную работу, требующую от него напряжения умственных сил, у него возникает интерес к учебным занятиям.

Например, на доске запись: Ученик написал сочинение. Ученик писал сочинение. Сравнить: чем отличаются эти предложения, отличаются ли глаголы временем, лицом, числом.

Иногда можно построить работу таким образом, чтобы вопросы, определяющие мыслительную задачу, исходили от учащихся.

IV. Наглядность как средство развития интереса к урокам русского языка.

В 4 классе, учащиеся повторяют и закрепляют тему «Фонетика». Для того чтобы тема не казалась скучной, можно спросить ребят: «Кто из вас может доказать, что вы фонетику изучали уже в 1 классе?»

Учитель подводит их к мысли о том, что если бы в 1 классе не научились различать звуки и буквы, гласные и согласные, звонкие и глухие, твёрдые и мягкие, не научились бы читать. Значит, с фонетикой познакомились уже в 1 классе.

И на уроках по данной теме учащиеся тренируются в произношении звуков, проговаривают слова по слогам, произносят скороговорки, читают наизусть стихи и басни.

При повторении можно организовать наблюдения по схемам: ребята учатся «дышать» и определяют, какие звуки проходят свободно, какие с затруднением. Делают вывод о гласных и согласных. Далее учащиеся наблюдают сами, произносятся звонкие, глухие и носовые согласные – всё это примеры самонаблюдения.

В основе обучения многим правилам лежит анализ состава слова. От умения выделить морфемы зависит успешность занятий по орфографии. Полезной будет игра: «Одень корень» – берётся короткое слово, затем учащиеся постепенно присоединяют приставки, суффиксы – это вызывает живой интерес.

Усвоение облегчается при наличии на уроках таблицы, или учащиеся сами составляют таблицы по изучаемому материалу. Можно использовать приём мыслительной «экранизации» правил. Например, изучая приставки на «-З-», учитель говорит:

– «Представьте слово «бить» в виде живого существа, передвигающегося по экрану (как в детских мультиках). Вдруг к этому слову подбегает приставка «рас». Слово в испуге убегает от приставки, подбегает приставка «раз» – и слово соединяется. «Почему?»»

V. Использование игр – упражнений для развития интереса к урокам русского языка.

Это могут быть словесные игры, которые лучше использовать во внеклассной работе (шарады, кроссворды, анаграммы и т.д.). Грамматические игры – упражнения – один из методов обучения русскому языку. Перед учащимися ставится задача показать в ходе выполнения упражнений свои знания, умения, навыки. Игры-упражнения близки к обычным упражнениям. Их материалом могут служить упражнения в учебнике. Разумнее всего использовать игры в конце урока, когда работоспособность падает, внимание начинает рассеиваться, и нужен более эффективный метод, способный мобилизовать умственные способности учащихся. Хорошо использовать такие игры при закреплении материала. Большой эффект дают игры – упражнения на уроках работы над ошибками [5].

Таким образом, познавательный интерес – это один из важнейших для нас мотивов учения школьников. Его действие очень сильно. Под влиянием интереса, учебная работа даже у слабых учеников протекает более продуктивно.

Литература

1. Багова Р.Х. Коррекционно-развивающая работа классного руководителя. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2006. – 29 с.
2. Багова Р.Х. Особенности психологической готовности к обучению в школе первоклассников в национальном регионе (на примере Кабардино-Балкарской Республики) // Воспитание и обучение детей младшего возраста: материалы VIII Международной конференции. – 2019. – С. 242–243.

3. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у учащихся общеобразовательных школ): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11. – М.: РГБ, 2002.

4. Лозинская Т.П. Русский язык – это интересно. – Брянск: Курсив, 2000. – 192с.

5. Савинова С.В., Гугучкина Е.Е. Нестандартные уроки в начальной школе: игры, соревнования, викторины, турниры, путешествия. – М., 2003.

РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ROLE OF PICTURE-RELATED GAMES IN PRIMARY EDUCATION

Шагирбаева М.Т.

Научный руководитель: Ногерова М.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Выявлены основные подходы к изучению роли сюжетно-ролевых игр в начальном образовании. Обоснована актуальность использования сюжетно-ролевых игр для детей младшего школьного возраста. Проведена диагностика уровня адаптации младших школьников к учебной деятельности. Выявлен уровень адаптации детей младшего школьного возраста к учебной деятельности. Также проведена обработка результатов. Установлено, что в первом классе доминируют средний и низкий уровни адаптации.

Ключевые слова: младший школьный возраст, значение игр, уровни развития сюжетно-ролевых игр, сюжетно-ролевые игры младших школьников, учебная деятельность, адаптация, уровни адаптации.

Актуальность данной темы заключается в том, что игра, являясь одним из наиболее важных компонентов в воспитании детей в возрасте 5–7 лет, в начальном образовании начинает приобретать уже второстепенную роль. Ведущей деятельностью младших школьников становится учебная деятельность.

Игра – особый вид деятельности человека, она возникает в ответ на общественную потребность в подготовке подрастающего поколения к жизни. Именно в играх проявляются индивидуальные и возрастные особенности детей. Сущность сюжетно-ролевой игры состоит в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности деятельности и взаимоотношений взрослых, приобретают и уточняют свои знания об окружающей действительности. На этой основе у ребёнка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое выступает основным показателем адаптации к школьному обучению.

Направленность темы исследования определяется потребностями педагогики в осмыслении повседневной реальности начального образования. Игровая деятельность большинством педагогов определяется как сложный вид деятельности, требующий специальной методической подготовки. Одной из причин, ограничивающих её использование, является недостаточное освещение в педа-

гогической литературе вопросов теории игровой деятельности, а также отсутствие банка игр и методик, соответствующих содержанию образования в начальной школе. Особенно важно в этой ситуации определить возможности воспитания, не претендующего на исправление природы ребенка, но стремящегося, говоря словами Л.С. Выготского, к «овладению естественным процессом», в котором «человек как определенный биотип превращается в человека как социотип, животный организм становится человеческой личностью» [2].

Особый интерес к возможностям игры в обучении проявляют исследователи начальной школы, где игра выступает основой для формирования учебной деятельности, обеспечивая непрерывность и преемственность ступеней образования.

Теоретической основой исследования являются труды таких выдающихся исследователей – психологов, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и другие.

Объектом исследования выступают сюжетно-ролевые игры как средства развития ребенка.

Предметом исследования являются педагогические условия, способствующие адаптации младших школьников к учебной деятельности посредством сюжетно-ролевых игр.

Целью данного исследования является установление роли сюжетно-ролевых игр в начальном образовании.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Выявить уровень изученности проблемы исследования роли сюжетно-ролевых игр в начальном образовании.
2. Установить основные подходы к изучению роли сюжетно-ролевых игр в развитии учебной деятельности ребёнка.
3. Выявить уровень адаптации младших школьников к учебной деятельности.
4. Подобрать комплекс психодиагностических методик для определения влияния сюжетно-ролевых игр на приобщение к учебной деятельности.

Гипотеза исследования. Использование сюжетно-ролевых игр в начальном образовании может ускорить процесс адаптации детей к учебной деятельности.

Методы исследования. Анализ, синтез и обобщение психолого-педагогической литературы, психолого-педагогический эксперимент, тестирование, математические методы.

Методики исследования. «Методика измерения уровня личностной адаптации Тейлора», «Тест школьной адаптации Филлипса», сюжетно-ролевые игры: «Почтальон», «Рыбаки», «Приглашение в класс сказочного героя».

Исследовательская база: МКОУ СОШ № 7.

Выборочная совокупность. В исследовании участвовало 28 детей в возрасте 6–7 лет, из них мальчиков – 13, девочек – 15.

Диагностика уровня адаптации детей младшего школьного возраста проводилась при помощи двух методик для получения более точных результатов. Ме-

тодики представляли собой тесты, представленные в виде вопросов и утверждений, на каждые из которых требовалось однозначно ответить «Да» или «Нет».

Результаты диагностики уровня адаптации младших школьников представлены в таблице.

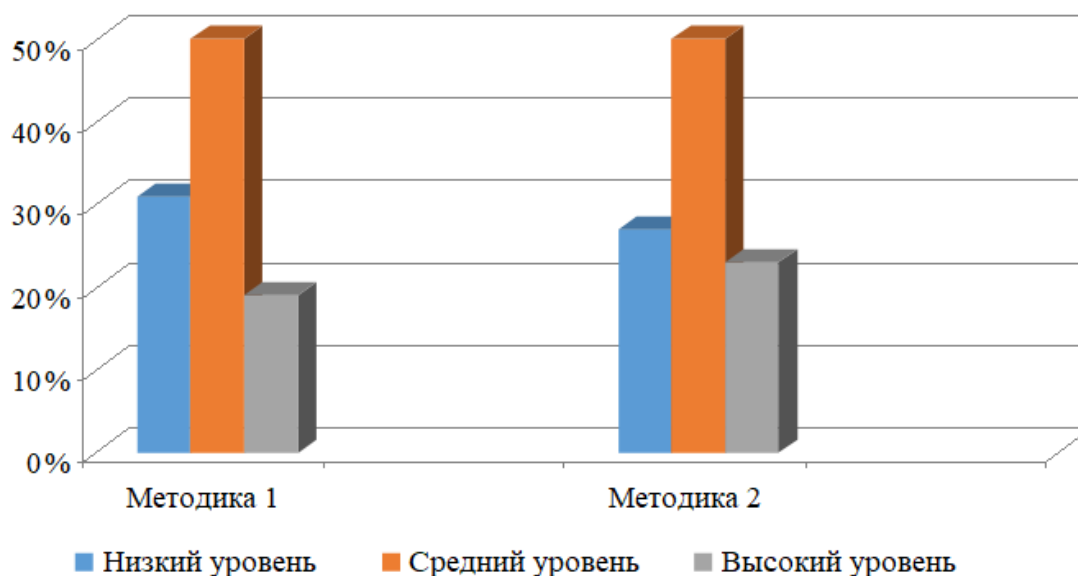
Таблица

Результаты диагностики уровня адаптации младших школьников

Уровень \ Методики	Низкий	Средний	Высокий
Методика 1	31 %	50 %	19 %
Методика 2	27 %	50 %	23 %

Из таблицы видно, что у половины респондентов (50 %) по итогам диагностики с помощью «Методики измерения уровня личностной адаптации Тейлора» средний уровень школьной адаптации. Чуть меньше трети школьников (31 %) показали низкий уровень и 19% соответственно высокий. По результатам диагностики с помощью «Теста школьной адаптации Филлипса» были получены схожие показатели адаптации: средний уровень – 50 %, низкий – 27 % и высокий – 23 %.

Для удобства анализа результаты исследования представлены в виде гистограммы.



Таким образом, для повышения уровня адаптации к учебной деятельности может быть использована коррекционно-развивающая программа, представленная в виде сюжетно-ролевых игр: «Почтальон», «Рыбаки», «Приглашение в класс сказочного героя», которые могут быть использованы во время занятий, на уроках математики, русского языка и литературного чтения.

В младших классах необходимо применять разнообразные виды и формы работы [1]. Поэтому педагогам начальных классов необходимо преподносить учебный материал в игровой форме. Причем игры должны уже содержать в себе правила, которые будут способствовать в дальнейшем формированию у детей организованности, ответственности, внимательности и сосредоточенности, а также

осознания обязанности подчиняться требованиям учителя. Этим и определяется роль сюжетно-ролевых игр в начальном образовании. Они не должны полностью и сразу заменяться учебной деятельностью. Следует также отметить, что отсутствие сюжетно-ролевых игр в начальных классах может привести не только к дезадаптации некоторых учащихся в учебной деятельности, но и к отсутствию у них дальнейшего желания посещать школу. Игры необходимы детям данного возраста для того, чтобы они в целом смогли адаптироваться в новой социальной среде.

Литература

1. Петровский А.В. Общая психология. – М.: Просвещение, 2008.
2. Словарь Л.С. Выготского. – М.: Смысл, 2008.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 2010.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ПОСРЕДСТВОМ РИСОВАНИЯ

Азаматова Ф.А.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Обоснована актуальность проблемы формирования творческого мышления у детей младшего школьного возраста. Изучены основные тенденции, характеризующие теоретическое развитие проблемы развития творческих способностей школьников. Проведена диагностика и установлен уровень развития свойств творческого мышления у школьников.

Ключевые слова: мышление, свойства мышления, уровень развития мышления, особенности формирования творческого мышления.

Гальперин проанализировал поведение младших школьников при решении творческих задач и пришел к такому выводу: «Они, бегло ознакомившись с задачей, как правило, немедленно приступают к ее решению на основе наспех составленных догадок, в которых не все условия учитываются: верные догадки появляются наряду с неверными. Процесс решения творческих задач выглядит следующим образом:

- беглое ознакомление с условиями;
- беспорядочные пробы;
- многократное возвращение к отвергнутым методам;
- решение как инсайд, озарение».

Современная педагогическая наука предлагает ряд методов для развития творческих способностей. Как известно, в ходе обучения перед учителем стоит целый ряд задач, которые не относятся напрямую к обучению, но, тем не менее, являются необходимыми для достижения успеха в обучении и развитии учащихся. Конечно, основную долю в общее развитие ребенка вносит освоение учебного материала, однако развитие ряда особенностей не предусматривается

традиционной программой обучения. Речь идет о способности к рефлексии, воображению, способности идти на риск без страха перед возможной ошибкой, умении самостоятельно разрабатывать программу своих действий и реализовать ее, о способности к творчеству.

Хотя совершенно очевидно, что задачи воспитания и развития индивидуальности учащихся по своей значимости находится с задачей обучения на одном уровне и являются взаимосвязанными, тем не менее, методы развития творческих способностей учащихся в общеобразовательных учреждениях почти не использовались (исключением служит ряд психологических программ, применяемых в специальном образовании). Основная причина этого заключается в том, что ранее перед школой стояла задача обучения в качестве главной и порой единственной. Именно поэтому психологические методы стали внедряться сравнительно недавно (в течение последних двух-трех десятилетий).

Наибольший эффект дают такие методы, как:

- творческое задание;
- постановка проблемы или создание проблемной ситуации;
- дискуссия (организация обсуждения материала);
- создание креативного поля.

Объектом исследования является процесс развития мышления младших школьников.

Предметом исследования является уровень развития свойств творческого мышления младшего школьника.

Цель: выявить особенности влияния рисования на развитие мышления младших школьников.

Задачи:

1. Выявить уровень изученности проблемы формирования творческого мышления у детей младшего школьного возраста.
2. Изучить основные подходы к решению проблемы формирования творческого мышления у детей младшего школьного возраста.
3. Выявить уровень развития свойств творческого мышления младших школьников.
4. Подобрать методики для повышения уровня развития творческого мышления.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, методика «Нелепицы», методика «Исключение лишнего», Тест П. Торренса на творческое мышление, количественный и качественный анализ, сравнительный метод, методы математической обработки данных.

Вопрос развития свойств творческого мышления в учебной деятельности начальных классов широко рассматривался в отечественной психологии. Отечественные психологи (Л.С. Выготский, В. А. Сухомлинский, А.С. Белкин) делали акцент на теоретическую разработку вопроса.

Выготский Л.С. Творческое мышление – продуктивное мышление, создающее новое знание, новые образы, объекты, мысли, гипотезы. Психологиче-

ской стороной учебной деятельности является процесс усвоения детьми знаний разного содержания и разной степени сложности, а также сам процесс усвоения способов использования этих знаний. Процесс усвоения знаний детьми не сводится к запоминанию отдельных фактов, он связан со слиянием общественного опыта с личным, нахождением в каждом новом факте частички субъективного и практического. Таким образом, в процессе обучения происходит постоянное обогащение собственного опыта.

С точки зрения А.С. Белкина, в развитии творческих способностей ребенка существенное значение имеют как природные свойства анализаторов, так и более общие качества. Природные качества ребенка, даже очень благоприятные, развиваются в художественно-творческие способности в результате влияния общественной среды, в результате воспитания. Роль творческих способностей в становлении и развитии ребенка нельзя рассматривать, не затрагивая вопрос о его характере, ведь именно характер и является одной из самых существенных сторон личности. Немалую роль играют волевые проявления, среди которых особенно существенны самостоятельность и инициативность. Оба эти качества существенны для развития творческих способностей.

В.А. Сухомлинский отмечает, что рисуя, ребенок развивает себя как физически, так и умственно, т.к. функционирование мелкой моторики напрямую влияет на работу мозга. Хорошо рисующие дети логичнее рассуждают, больше замечают, внимательнее слушают. По характеру того, что и как изображает ребенок, можно судить о его восприятии окружающей действительности, об особенностях памяти, воображения, мышления. Проявление и развитие творческих способностей учит ребенка не просто смотреть, а видеть, помогает ему стать неординарной, развитой личностью. Занятия изобразительным искусством тренируют кисть и пальцы ребенка, что создает благоприятные условия для становления навыка письма.

Нами было проведено диагностическое исследование особенностей развития свойств творческого мышления младших школьников в школе МКОУ СОШ № 6.

В Диагностическом исследовании принимали участие 26 детей в возрасте 9–10 лет.

Программа диагностического исследования особенностей развития свойств творческого мышления младших школьников включает в себя выявление уровней развития:

1) оригинальности мышления с помощью теста П. Торренса;

Ребенку предлагается представить, на что могут быть похожи 10 исходных незаконченных фигур. Каждая из них привязана к устойчивому образу, но чем креативнее созданное изображение, тем более творческим является мышление дошкольника. Каждому рисунку необходимо дать название. Результат определяется подсчетом числа завершенных фигур:

2) точности мышления по методике «Исключение лишнего».

Ученику необходимо в каждом ряду слов найти такое, которое не подходит, лишнее, и объяснить почему. На основе количественного и качественного

показателей делается вывод об уровне развития у данного школьника мыслительных операций обобщения и отвлечения. Оценка уровня развития производится на основе сопоставления результатов данного испытуемого со среднегрупповыми результатами, полученными путем экспериментального изучения группы школьников одного возраста:

3) логичности мышления по методике «Нелепицы».

Вначале ребенку показывают картинку. В ней имеются несколько довольно нелепых ситуаций с животными. Во время рассматривания картинки ребенок получает инструкцию примерно следующего содержания: «Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так. Далее ты должен будешь сказать, как на самом деле должно быть». Время экспозиции картинки и выполнения задания ограничено тремя минутами. За это время ребенок должен заметить как можно больше нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так и как на самом деле должно быть.

Результаты заносились в регистрационный лист, итоги подводились по 3 уровням (таблица):

- высокий уровень;
- средний уровень;
- низкий уровень.

Таблица

Результаты диагностики уровней развития свойств творческого мышления младших школьников (констатирующий эксперимент)

Уровни развития	Низкий		Средний		Высокий	
	эксп. группа	контр. группа	эксп. группа	контр. группа	эксп. группа	контр. группа
Свойства мышления						
Оригинальность	50 %	40 %	40 %	40 %	10 %	20 %
Точность	30 %	20 %	50 %	50 %	20 %	30 %
Логичность	20 %	30 %	60 %	40 %	20 %	30 %

Учитывая то, что каждая методика предполагает обследование различных свойств памяти детей, следует отметить следующие показатели:

Экспериментальная группа – группа, где будет применена коррекционно-развивающая программа.

Низкий уровень развития оригинальности мышления имеют 50 % младших школьников, средний уровень – 40 % и высокий уровень – 10 % испытуемых.

Средний уровень развития точности мышления имеют 50 % детей, низкий уровень – 30 %, высокий – 20 %.

Высокий уровень развития логичности мышления демонстрируют 20 % младших школьников, у 60 % – средний и у 20 % – низкий уровень.

Контрольная группа – группа, где не будут проводиться занятия по повышению уровня творческого мышления.

Высокий уровень развития оригинальности мышления имеют 20 % младших школьников, у 40 % – средний и у 40 % – низкий уровень.

Низкий уровень развития точности мышления имеют 20 % младших школьников, средний уровень – 50 % и высокий уровень – 30 % испытуемых.

Средний уровень развития логичности мышления имеют 40 % детей, низкий уровень – 30 %, высокий – 30 %.

Таким образом, было выявлено, что уровень развития свойств творческого мышления у большинства школьников находится на низком уровне. Именно поэтому была применена коррекционно-развивающая программа нетрадиционного рисования, состоящая из 7 занятий.

Сравнительный анализ результатов входной и выходной диагностик показал изменение процентного соотношения детей с низким, средним и высоким уровням развития свойств мышления.

Анализ результатов повторной диагностики уровня развития свойств творческого мышления младших школьников после формирующего эксперимента привёл к следующим выводам:

1. Изменилось процентное соотношение категорий респондентов с низким, средним и высоким уровнем развития свойств творческого мышления.
2. Используемая коррекционно-развивающая программа эффективна для учащихся 3 класса.

Литература

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учебное пособие. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и его развитие в детском возрасте // Лекции по психологии. – М.: Владос, 2013. – 154 с.
3. Гальперин М.С. Развитие творческого мышления: из опыта работы со школьниками начальных классов: методическая разработка по использованию элементов теории решения изобретательских задач в работе с детьми. – Фрунзе, 2000. – С. 2–18.
4. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 640 с.
5. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М. –Л., 1958.
6. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М., 1982. – 136 с.
7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1969. – 212 с.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ

Бозиева Ф.А.

Научный руководитель: Ногерова М.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

*«Чтобы воспитать человека думающим
и чувствующим, его следует, прежде всего,
воспитать эстетически».*

Фридрих Шиллер

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эстетического развития младших школьников посредством игры в учебном процессе. Выявлены основные подходы к изучению проблемы эстетического развития и уровень разработанности проблемы. Обоснована актуальность эстетического развития младших школьников. Проведена диагностика уровня эстетического развития младших школьников. Установлено, что развитие эстетических особенностей будет гораздо эффективно, при условии подобранных игр.

Ключевые слова: эстетика, эстетическое воспитание, эстетическая культура, эстетика детской жизни, игра, искусство, художественное воспитание.

Современный уровень развития общества требует от нас воспитания нового человека. Человека с чувством прекрасного, с высоким уровнем эстетической культуры и творческих способностей.

К сожалению, современная школьная система не уделяет достаточное внимание эстетическому развитию школьников именно в начальной школе.

В связи с вышесказанным **объектом** настоящей работы является процесс развития младших школьников, а **предметом** – процесс эстетического развития младших школьников.

Основной целью исследования является установить роль игры как средства эстетического развития младших школьников.

Гипотеза исследования заключается в том, что большинство детей младшего школьного возраста имеют средний уровень эстетического развития.

В контексте достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

- выявить уровень изученности проблемы эстетическом развитии младших школьников;
- установить основные подходы к изучению проблемы эстетического развития младших школьников;
- выявить уровень эстетического развития младших школьников;
- подобрать методики для повышения уровня эстетического развития младших школьников.

При подготовке настоящей работы использованы такие методы, как:

- анализ, синтез и обобщение психолого-педагогической литературы по теме исследования;

- констатирующий;
- математические методы.

Эстетическое начало заложено в самом человеческом труде, в деятельности человека, направленной на преобразование окружающей жизни и самого себя. Эстетическое отношение человека к действительности обязано своим происхождением его трудовой деятельности. Осознание и переживание труда как игры физических и духовных сил, как явления возвышенного, облагораживающего, прекрасного составляют фундамент эстетического развития личности. Для того чтобы детский труд не превращался в тягость и обузу, приносил эстетическое наслаждение, он должен быть одухотворен высокой общественно значимой целью, отмечен красотой и точностью движений, строгой экономией времени, вдохновением, увлеченностью [1].

Что же такое эстетическое воспитание? Существует множество определенных понятия «эстетическое воспитание», но, рассмотрев лишь некоторые из них, уже можно выделить основные положения, говорящие о его сущности. Во-первых, это процесс целенаправленного воздействия. Во-вторых, это формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать её. Исходя из понимания сущности эстетического воспитания различны и подходы к его целям. По мнению Е.Ф. Савашинской цель эстетического воспитания – раскрытие природных задатков человека и формирование способностей к творческому преобразованию мира по законам красоты, установление гармонии между всеми сторонами личности: умом, чувствами, волей.

Любая цель не может рассматриваться без задач. Большинство педагогов (Г.С. Лабковская, Д.Б. Лихачев, Н.И. Киященко и другие) выделяют три ведущие задачи, которые имеют свои варианты и у других ученых, но при этом не теряют главной сути [2].

Итак, во-первых, это «создание определенного запаса элементарных эстетических знаний и впечатлений, без которых не могут возникнуть склонность, тяга, интерес к эстетически значимым предметам и явлениям» [3].

Суть этой задачи состоит в накоплении разнообразного запаса звуковых, цветовых и пластических впечатлений. Педагог должен умело подобрать по указанным параметрам такие предметы и явления, которые будут отвечать нашим представлениям о красоте. Таким образом, будут формироваться чувственно-эмоциональный опыт.

Вторая задача эстетического воспитания состоит в «формировании на основе полученных знаний и развития способностей художественного и эстетического восприятия таких социально-психологических качеств человека, которые обеспечивают ей возможность эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые предметы и явления, наслаждаться ими» [4].

Эта задача говорит о том, что случается, что дети интересуются, например, живописью, лишь на общеобразовательном уровне. Они торопливо смотрят картину, стараются запомнить название, художника, затем обращаются к новому полотну.

Третья задача эстетического воспитания связана с формированием у каждого воспитуемого эстетической творческой способности. Главное состоит в том, чтобы «воспитать, развить такие качества, потребности и способности личности, которые превращают индивида в активного создателя, творца эстетических ценностей, позволяют ему не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовывать его «по законам красоты» [5].

Суть этой задачи заключается в том, что ребенок должен не только знать прекрасное, уметь им любоваться и оценивать, а он еще должен и сам активно участвовать в создании прекрасного в искусстве, жизни, труде, поведении, отношениях.

Помимо педагогических подходов существуют и психологические. Их суть состоит в том, что в процессе эстетического воспитания у ребенка формируется эстетическое сознание. Эстетическое сознание педагоги и психологи подразделяют на ряд категорий, которые отражают психологическую сущность эстетического воспитания и позволяют судить о степени эстетической культуры человека. Большинство исследователей выделяют следующие категории: эстетического восприятия, эстетического вкуса, эстетического идеала, эстетической оценки. Д.Б. Лихачев выделяет также эстетическое чувство, эстетическую потребность и эстетическое суждение. Эстетическое суждение выделяет также и профессор, доктор философских наук Г.З. Апресян [6].

Центральным звеном эстетического сознания является эстетический идеал. Эстетический идеал – представление человека о совершенной красоте явлений материального, духовно-интеллектуального, нравственного и художественного мира [3]. То есть, это представление о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, труде и искусстве.

Еще одна категория эстетического воспитания – сложное социально-психологическое образование – эстетический вкус. А.И. Буров определяет его, как «относительно устойчивое свойство личности, в котором закреплены нормы, предпочтения, служащие личным критерием для эстетической оценки предметов или явлений» [6].

Далее нами было проведено описание опытно-экспериментальной работы, целью которой явилось выявление сформированности эстетической воспитанности у младших школьников. Именно выявление влияния средств искусства на формирование эстетической культуры, как основного показателя проявления воспитанности у младших школьников явилось предметом настоящего исследования.

Исследование, касающееся эстетического развития детей младшего школьного возраста, проводилось в 3 «В» классе МКОУ СОШ №6 г. Нальчика. В психолого-педагогическом эксперименте приняли участие 15 (пятнадцать) детей в возрасте 9–10 (девять–десять) лет.

Эстетическая развитость ребенка характеризуется: наличием и степенью сформированности у нее общественно значимых качеств, отражающих ее всестороннее гармоничное развитие и чувство прекрасного как наиболее полного воплощения эстетического отношения человека к действительности.

Для проведения, констатирующего эксперимента применялась методика Л.В. Школяр «Выбери музыку». Список респондентов занесен в таблицу и предоставлен в приложении А.

Уровни сформированности эстетических проявлений отслеживались по следующим компонентам:

- 1) в музыкальной деятельности;
- 2) в изобразительной деятельности.

Методика «Выбери музыку» Л.В. Школяр используется для оценки уровня эстетического развития. Цель методики состоит в выявлении способности к сравнительной рефлексии и видение прекрасного в музыкальных произведениях-стимулах.

Детям предлагается задание: послушать и определить, какие из трех произведений в каждом тесте схожи по характеру, а какое отличается от них? Попробовать определить, чем отличается от двух других?

Сводная таблица результатов диагностики уровня эстетического развития представлена ниже (таблица).

Таблица

Результаты диагностики уровня эстетического развития младших школьников

Уровень развития	Методика
Низкий	20 %
Средний	54 %
Высокий	26 %

Из таблицы видно, что низкий уровень эстетического развития демонстрируют 20 %, средний – 54 %, высокий – 26 %.

Младшие школьники имеют художественный вкус и яркую фантазию, так же дети способны воспринимать суть проблемы, выдвигать свои идеи и способны оригинально реализовывать свой замысел, используя фантазию, воображение. Они умеют видеть индивидуальность и разнообразие в осмыслении мира. После проведения контрольного эксперимента мы пришли к выводу, что дети младшего школьного возраста недостаточно опытные, имеют ограниченный спектр знаний в эстетике.

Можно сделать вывод, что учебная программа недостаточно адаптирована для младших школьников. В 3 «В классе» средний уровень эстетического развития преобладает, но, если провести с младшими школьниками коррекционно-развивающие программы количество детей с высоким уровнем развития значительно увеличится.

Литература

1. Буров А.И. Эстетика. – М.: Политическая литература, 2007.
2. Исследовательская работа по теме: Теории игры. - Уфа: Баш ГУ.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. В 11-ти т. – М., 1952. – Т. 2.
4. Подласый И.П. Педагогика. – М., 1999.
5. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – 6-е изд. – М.: 2007.
6. Новиков А.М. Методология игровой деятельности. – М.: Эгвес, 2006.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Владос, 2010.

РОЛЬ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ И КОМАНДНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ С МИРОМ

Ибрагимова М.А.

Научный руководитель: Кумышева Р.М.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье раскрывается роль ситуационных задач и командных форм обучения в взаимодействии студента с миром. Раскрыты понятия «ситуационная задача», «командная форма обучения». Представлена структура ситуационных задач и способы ее решения.

Ключевые слова: ситуационные задачи, роль ситуационных задач, командная форма обучения, мир, взаимодействие студента с миром.

Получение высшего образования в современном обществе признается неоспоримой ценностью, необходимостью для эффективной жизнедеятельности, обеспечения достойного качества жизни. Высокая ценность высшего образования традиционно признается всеми членами российского и мирового сообщества. Институт высшего образования имеет множество функций, которые способствуют прогрессивному развитию общества. Одной из таких функций является социальная функция, которая подразумевает не только формирование собственной личности, но и умение студента полноценно взаимодействовать с миром.

Из понятия «мир» Р.М. Кумышева выделяет то, что является миром человека, а именно: «совокупность вещей и людей, в которую включается то, что относится к человеку и к чему он относится в силу своей сущности, что может быть для него значимо, на что он направлен; бытие, «соотнесенное с человеком, взятое в аспекте того, что относится к человеку и на что человек направлен, что может быть для него значимо: люди и их отношения, предметы его потребностей и культуры» [1].

Для осуществления этой функции важную роль играют ситуационные задачи и командные формы обучения.

Ситуационная задача – это средство обучения и оценивания, включающее совокупность условий, направленных на решение практически значимой ситуации с целью осознанного усвоения обучающимися содержания учебного предмета [2].

Специфика ситуационной задачи, по нашему мнению, заключается в том, что она носит ярко выраженный практико-ориентированный характер, но для ее решения необходимо конкретное знание по определенному предмету.

Ситуационные задачи близки к проблемным и направлены на выявление и осознание способа деятельности. При решении ситуационной задачи преподаватель и студенты преследуют разные цели: для студентов – найти решение, соответствующее данной ситуации; для преподавателя – освоение студентами способа деятельности и осознание его сущности.

При всём многообразии видов ситуационных задач, все они имеют типовую структуру. Как правило, задача включает в себя:

– название (желательно яркое, привлекающее внимание);

- ситуацию – случай, проблема, история из реальной жизни;
- личностно-значимый познавательный вопрос;
- информация по данному вопросу, представленная в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные);
- вопросы или задания для работы с задачей.

Задания для студентов в этих задачах составляют разного уровня сложности (от ознакомления до оценки), что позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов, а также особенности учебной группы.

Ситуационные задачи ориентированы на формирование наиболее универсальных способов работы с информацией, которые опираются на таксономию, разработанную Б. Блумом [3].

Решение ситуационных задач включает несколько последовательных этапов: целевой, актуализации, проблемный, выбора средств, теоретический, результативный, генерализации.

Ситуационные задачи – прием обучения нового поколения, сочетающий в себе целый ряд функций.

Дадим их краткую характеристику:

- функция организации познавательной деятельности студентов – ситуационные задачи, которые способствуют усвоению знаний;
- функция организации самостоятельной учебной деятельности студентов – ситуационные задачи, позволяющие самостоятельно приобретать знания, проверять свои достижения с помощью разноуровневых заданий, вести учет результатов;
- корректирующая функция – ситуационные задачи, которые позволяют оценивать результаты работы, а также осуществлять необходимые корректирующие действия.

Структура ситуационных задач внешне проста. В нее входит педагог, обучающийся, их эмоционально-интеллектуальное взаимодействие. Но такая простота обманчива, так как оно проявляется в совместном действии двух сложных внутренних миров педагога и обучающегося.

Ситуационные задачи могут создаваться целенаправленно или возникать стихийно.

Существуют разнообразные подходы к разработке ситуационных задач:

- первый подход – построение задачи на основе соответствующих вопросов учебника;
- второй подход основан на выделенных типах практико-ориентированных задач, которые необходимо научиться решать каждому обучающемуся;
- третий подход основан на проблемах реальной жизни, познавательная база решения которых закладывается в соответствующих учебных дисциплинах;
- четвертый подход обусловлен необходимостью отработки предметных знаний и умений, но не на абстрактном учебном материале, а на материале, значимом для обучающихся [4].

Таким образом, возможности ситуационных задач состоят в способности изменить отношения преподаватель – студент в направлении их равноправного взаимодействия, когда преподаватель выступает не как источник верного ответа, а как помощник в освоении знаний, способов действий и взаимодействий с миром.

Однако, не все студенты включаются в работу при решении ситуационных задач, в таком случае, преподаватель пользуется командной формой обучения.

Командное обучение было призвано решить проблему невключенности слушателей в активную работу на занятии. Правильно организованная групповая динамика сильно повышает мотивацию учиться. Более того командное обучение косвенно тренирует такие важные качества как сотрудничество и умение работать в группе – навыки, которые востребованы в обществе, но зачастую слабо развиты у выпускников. И таким же образом создаются условия для обучения в контексте будущей профессии [5].

Ситуационные задачи играют важную роль для адаптации обучающихся к будущей профессиональной деятельности [6].

Командное обучение – это процесс организации занятия через активное включение групповой работы, где слушатели самостоятельно осваивают необходимые знания до занятия. Поэтому важно решение ситуационных задач в контексте образовательной среды вуза, которая также открыта миру внешнему [7].

Одним из важнейших результатов решения ситуационных задач и командных форм обучения является смыслообразование [8]. Смысл учебной деятельности формируется в процессе взаимодействия студентов в команде, имитирующей коллективную деятельность, а также при решении проблемных задач, выявленных в реальной действительности [9]. В концепции Р.М. Кумышевой смысл представлен как стимул и как продукт взаимодействия человека с миром [10]. Благодаря решению ситуационных задач, направленных на позитивные преобразования во внешнем мире учебная деятельность студентов обретает инвариантные смыслы, необходимые для дальнейшей жизни.

Таким образом и ситуационные задачи, и командные формы обучения решают одну из главных ролей взаимодействия студента с миром. Решая эти задачи, студент приспособляется к различным профессиональным ситуациям, которые могут возникнуть в ходе его профессиональной деятельности. А командная форма обучения учит студента сотрудничать и прислушиваться к мнению других.

Литература

1. Кумышева Р.М. Влияние образовательной среды на позицию студентов в мире // Современный ученый». – 2019. – № 1. – С. 95–99.
2. Салаватулина Л.Р. Решение ситуационных задач как средство формирования профессиональных компетенций будущих педагогов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 138–147.
3. Кумышева Р.М. Моделирование профессиональной компетентности студентов посредством применения таксономии учебных целей Б. Блума // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 4. – С. 95–99.
4. Касаткина Н.С. Ситуационная задача как средство оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы III Международной научной конференции. – Краснодар: Новация, 2017. – С. 59–62 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru> (дата обращения: 20.09.2021).

5. Вербицкий А.А. Теория и технология контекстного образования. – М.: МПГУ, 2017. – 149 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.litres.ru>.

6. Журавина И.А. Использование ситуационных задач в адаптации учебного материала гуманитарных дисциплин при обучении студентов технического вуза по заочной форме // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 8. – Ч. 4. – С. 955–960 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fundamental-research.ru>.

7. Кумышева Р.М. Взаимосвязь образовательной среды и семантического инварианта учебной деятельности студентов // *Высшее образование сегодня*. – 2019. – № 4. – С. 25–29.

8. Кумышева Р.М. Влияние смыслообразующей контекстной деятельности на позицию человека в мире // *Сборник материалов XXII международного симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме»*. – М.: ФГНУ, 2017. – С. 70–74 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru>.

9. Кумышева Р.М. Внутренние ресурсы человека в его взаимодействии с внешним миром // *Психология человека в современном мире*. – 2009. – Т. 5. – С. 37–45.

10. Кумышева Р.М. Генезис и трансформация смысла в процессе взаимодействия человека с внешним миром // *Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XX симпозиума*. – 2015. – С. 93–96 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru>.

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кампарова К.З.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Обоснована актуальность волевого качества личности детей младшего школьного возраста. Выявлен уровень изученности проблемы и установлены основные подходы к решению данной проблемы. Проведена диагностика волевого качества личности детей младшего школьного возраста. Установлено, что у младших школьников доминирует средний уровень волевого качества.

Ключевые слова: воля, волевое качество младших школьников, младший школьный возраст, направленность к волевым качествам, развитие воли, поведение.

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6–7 до 9–10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психолого-физиологическое и волевое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Поступление в школу для ребенка является переломным моментом в его жизни. Отличительная особенность положения ученика, состоит в том, что его учеба является обязательной, общественно-значимой

деятельностью, которая сопровождается волевыми действиями, порожденным актуальными потребностями и стимулом.

Ученый – педагог С.Л. Рубинштейн говорил, что воля в собственном смысле возникает тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии своих влечений, может так или иначе отнестись к ним. [2] Для этого индивид должен уметь подняться над своими влечениями и, отвлекаясь от них, осознать самого себя... как субъекта... который...возвышаясь над ними, в состоянии произвести выбор между ними. С этим представлением связано особое направление исследований природы и механизмов волевых усилий (Селиванов И.И., Калинин В.К., Котырло В.К., Рудик П.А., Пуни А.У. и др.) [3]. Волевое усилие понимается как переживание борьбы с трудностями. Доминирующим компонентом волевой сферы является цель. «Рефлекс цели, – отмечал И.П. Павлов, – имеет огромное значение, он есть основная форма жизненной энергии каждого из нас... По мнению К.Д. Ушинского «воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе волевое качество, а с другой – внушить ему неутомимую жажду труда» [4].

Актуальность исследования. Воля и произвольность являются важнейшими качествами личности человека. Вряд ли найдется родитель или учитель, который бы не стремился воспитать эти качества у своих детей. Именно эти качества делают человека свободным и сознательным субъектом собственной жизнедеятельности. Именно они позволяют ставить цели и добиваться своего. Можно полагать, что становление воли и произвольности является магистральной линией развития личности ребенка.

Объектом исследования является процесс развития воли и произвольности младших школьников.

Предметом исследования является игры с определенным набором правил.

Целью исследования является определение оптимальных условий для развития воли и произвольности младших школьников.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

- охарактеризовать понятие воли как качества личности на основе психолого-педагогической литературы;
- раскрыть возрастные особенности волевых проявлений у младших школьников посредством внеурочной деятельности;
- исследовать формирование уровня развития волевых качеств личности младших школьников посредством внеурочной деятельности;
- провести диагностику развития волевых качеств личности младших школьников посредством внеурочной деятельности.

Гипотеза. Проведение специально подобранных и организованных игр по правилам в начальной школе должно привести к развитию воли и произвольности детей, и, следовательно, к облегчению выполнения ими учебной деятельности.

Методы исследования: анализ, синтез и обобщение психолого-педагогической литературы; психолого-педагогический эксперимент; беседа; статистическое обобщение; группировка.

Методики исследования: тест «Сила воли».

База исследования: МБОУ «СОШ № 33» г. Нальчика

Выборочная совокупность составила в 3 «В» классе 31 учеников – 18 мальчиков и 13 девочек.

Для диагностики уровня волевого качества детей младшего школьного возраста использовалась одна методика, чтобы получить более точные результаты исследования. С помощью этой методики был выявлен уровень умственного и волевого качества. Данная методика проводилась в виде наблюдения и теста .

Для проведения данного исследования учащимся были даны листы бумаги, на которых предлагается начало предложения: «Воля – это ...», «Волевой человек – это ...». Дети должны были закончить его.

Анализ данных работ показал, как учащиеся понимают, что такое воля и какого человека можно назвать волевым. Имеются дети, которые не стараются приложить волевые усилия при выполнении заданий учителя. Делают то, что легче и интереснее.

По результатам данной методики класс был разделён на 3 группы:

- имеют четкое представление о сущности понятий «воля», «волевой человек» – 2 человека (7 %);
- показали неточное представление – 3 человека (12 %);
- не раскрыли смысл понятий, затруднились – 17 человек (81 %).



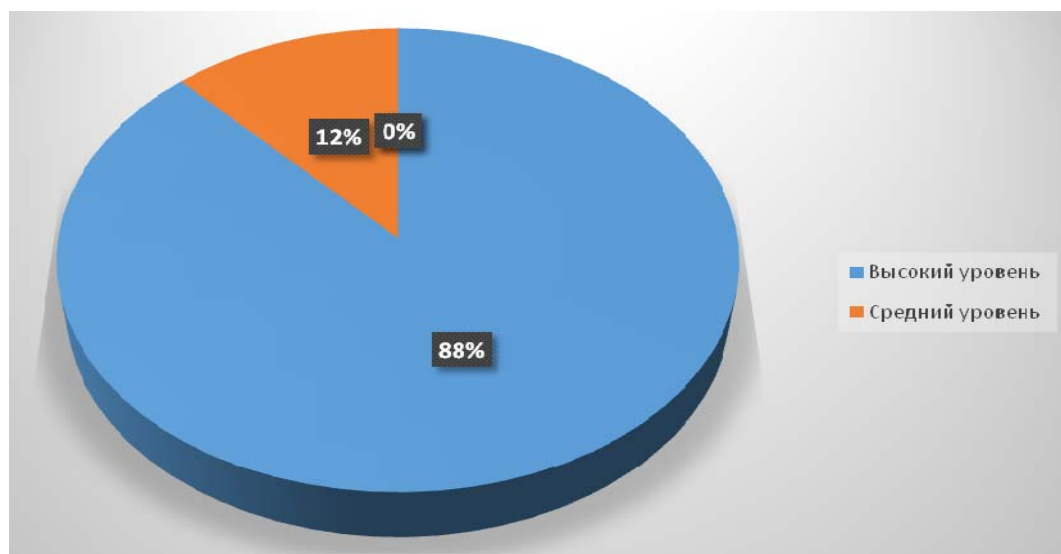
Для выяснения наиболее значимых качеств личности для детей был использован метод ранжирования.

Для обработки результатов мы составили таблицу 2 (приложение 2), из которой видно, что отношение детей к волевым качествам несколько изменилось. Некоторые ученики поставили на первое место «решительность» (Карина П., Алёша Ф.) и «самостоятельность» (Ваня В., Данил Т., Дима Б.). Дети стали приходить к осознанию важности волевых качеств личности.

Чтобы выявить, изменился ли уровень развития силы воли, мы провели уже известный тест «Сила воли».

Анализ результатов показал, что уже 21 человек (88 %) показали высокий уровень развития воли и 3 ученика (12 %) – средний.

Диаграмма отражает результаты данной методики. «Оцени себя».



Данный тест при проведении в контрольном эксперименте позволил увидеть изменения, произошедшие в уровне развития воли по сравнению с результатами констатирующего.

Как видим, процент учеников с высоким уровнем развития воли увеличился на 64 %, средним – на 24 %, а с низким уровнем развития воли учащихся нет.

Мы видим, что в обоих исследованиях средний уровень развития преобладает.

После проведения цикла групповых занятий произошли положительные изменения в развитии волевых качеств младших школьников, хотя статистическая обработка данных достоверных отличий между группами не выявила, мы можем сказать, что если игровые занятия проводить в течение всего учебного года, то положительные изменения в волевой сфере младших школьников будут более заметными.

Литература

1. Алферов А.Д. Ответственность как моральная основа формирования и развития ответственного отношения школьников к учению / отв. ред. А.Д. Алферов. – Ростов-на-Дону, 1983.

2. Асеев Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976.

3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во ИПП, 1995.

4. Божович Л.И. Что такое воля? // Семья и школа. – 1989. – № 1. – С. 32–35.

5. Валлон А. Истоки характера у детей. Ч. III. Самосознание // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 121–134.

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Кулимова Р.Х.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Двуязычие – явление сложное, динамическое и многогранное. Оно способствует взаимообогащению культур разных народов и их приобщению к достижениям мировой культуры.

Теория билингвального образования, то есть процесса, при котором второй язык является не столько целью, сколько средством обучения, средством преподавания специальных дисциплин, интенсивно разрабатывается в последнее время, как в России, так и за рубежом.

Ситуацию, в которой происходит развитие иноязычной речи сложная, так как здесь складываются такие явления как двуязычие и многоязычие.

В Кабардино-Балкарской Республике преобладает национально-русское двуязычие: кабардинско-русское, балкарско-русское и др. Другой тип двуязычия, русско-кабардинское, распространен значительно реже. При характеристике двуязычия в нашей республике важно учесть то, что в науке существует несколько классификаций типов билингвизма. Типология двуязычия является одним из спорных вопросов науки, ибо терминологическая неупорядоченность и противоречивость здесь очень большая. Так, термины полное и частичное двуязычие у Ю.Д. Дешериева [2] обозначают разную степень распространения двуязычия среди того или иного населения, а у В.А. Авронина, Ф.П. Филина – разный уровень владения говорящими двумя языками [3]. Двуязычие, когда два языка образуют одну систему ассоциаций, одни ученые называют смешанным (Л.В. Щерба, Г.П. Сердюченко, Л.Х. Дурова) [4], другие – соотнесенным (А. Мейе, О.С. Ахманова, Б.В. Беляев) [5].

На современном этапе актуально развитие раннего детского двуязычия с несколькими его разновидностями. Первая среди них – координативная форма двуязычия, когда в семье ребенок слышит и русскую, и родную речь и с самого начала одновременно учится говорить и по-русски, и на родном языке. Такая форма двуязычия является безопасной для развития интеллекта и речи ребенка. Она не сопряжена с задержкой развития. При этом важно придерживаться правила: конкретный язык должен быть соотнесен с конкретным лицом, не должно быть смешения средств двух языков. К примеру, с бабушкой и дедушкой в семье ребенок говорит по-кабардински, с отцом и матерью – по-русски. При таком формировании двуязычия в раннем детстве оно благотворно влияет на речевое и общее развитие ребенка. При раннем соотнесенном двуязычии ребенок в возрасте 3-4 лет хорошо овладевает звуковым строем обоих языков, в его речи не замечаются фонетические ошибки, успешнее протекает грамматизация речи, т.е. овладение грамматическим строем языка. Сознание двуязычного ребенка постоянно анализирует факты языка-речи, устанавливает закономерности в виде аналогий и противопоставлений, действующих в том или ином языке. Все это протекает как бы без вмешательства со стороны, без специального обучения.

Основное правило, которым следует руководствоваться при этом учителю-воспитателю в работе с такими детьми, – всячески способствовать развитию речи на обоих языках, не заглушая этих первых ростков владения двумя языками.

Другой тип детского двуязычия – субординативный, или подчиненный. Ребенок вначале учится одному языку, а после приобретения определенных умений и навыков общения на первом языке начинает овладевать вторым языком. Если на элементарное овладение первым языком ребенок тратит три года своей жизни, то овладение вторым языком проходит намного быстрее. В наиболее благоприятных условиях оно протекает в промежутке от нескольких месяцев до одного года. Этот тип билингвизма наиболее распространен в Кабардино-Балкарской Республике.

Быстрое овладение русским языком в период младшего школьного возраста объясняется не только соответствующей методикой проведения занятий, но и тем, что весь процесс оказывается подготовительным процессом длительного формирования родной речи. Ребенок как бы переносит свои языковые знания, умения и навыки с определенными «поправками» в процесс овладения русским языком.

Таким образом, рассмотренные теории двуязычия дают основание утверждать, во-первых, то, что в сельской местности Кабардино-Балкарской Республики преобладает неполный тип билингвизма, характеризующийся рецептивностью или репродуктивностью, смешением двух языков, опосредованностью, субординативностью. В частности, в сельской местности двуязычие носит пассивный характер, в городах – активный характер.

Применительно к условиям национальных образовательных учреждений следует говорить о двуязычии в узком смысле, т.к. в условиях преподавания на русском языке весьма существенным является степень владения этим языком. Поэтому в качестве критерия определения двуязычия нужно принять относительно свободное владение двумя языками (обучение и воспитание ребенка проходит в условиях последовательного билингвизма).

В обучении же речи надо выделять его начальную и последующие стадии, а также разные цели, задачи, поставленные перед процессом обучения, и только в зависимости от этого можно говорить о месте и роли родного языка. Важно иметь в виду, что настойчиво декларируемый в последние годы принцип взаимосвязанного обучения русскому и родному языку вызывает некоторое недоумение, ибо есть опасение, что он будет обеспечивать не двуязычие, а порой дать двойное полуязычие.

Нормальная устная речь на втором языке может быть только беспереводной. Опыты психологов А.В. Ярмоленко, К. Пуфака, А.И. Яцикевичюса и др. показывают, что беспереводная устная речь на втором языке начинает формироваться с самого начального этапа овладения речью [8]. В начальный период обучения неродному языку переводные речевые ассоциации начинают уступать беспереводным, пока они не будут окончательно вытеснены. Исследователи заключают, что переводная речь на втором языке является противоестественной и нежелательной с самого начального этапа обучения.

Таким образом, процесс обучения русскому языку детей младшего школьного возраста как неродному должен быть направлен на формирование у

них коммуникативных умений на нем, включающий умение слушать и понимать чужую речь, умение воспроизводить ее, умение использовать ее для целей речевого общения. Также процесс формирования русской речи должен проходить с учетом особенностей родной речи детей. Опора на родной язык важна на первоначальном этапе обучения, но к концу начальной школы использование родного языка целесообразно только по необходимости.

Изучение неродного языка оказывает благотворное воздействие на общее становление личности младшего школьника. Целью обучения является формирование у младших школьников коммуникативных умений и навыков на неродном (русском) языке.

При обучении неродной речи необходимо учитывать родной язык обучаемых, законы детского развития, закономерности и факторы речевого развития детей.

Под билингвальным или двуязычным обучением понимается такая организация учебного процесса, когда становится возможным использование более чем одного языка как языка преподавания (обучения). Вторым языком – не только объект изучения, но и одновременно средство общения, язык преподавания. Как таковое понятие «обучение на билингвальной основе» на начальном этапе обучения включает (в соответствии с современным подходом): обучение учебным предметам и овладение учащимися знаниями в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) в качестве средства образовательной деятельности; обучение второму (русскому) языку в процессе овладения определенным предметным знанием за счет взаимосвязанного использования двух языков и овладение русским языком как средством образовательной деятельности.

Специфика сложившейся языковой ситуации состоит в том, чтобы определить, насколько стратегически верно обучение на родном языке в начальной школе и переход с 3-го класса на русский язык обучения. Каким образом осуществить адаптацию учащихся начальных классов к переходу с родного на русский язык обучения в системе начального.

Целесообразным обучением в условиях двуязычия является поликультурное образование, способствующее постижению уникальности конкретной культуры и культурного многообразия современного мира, воспитывающее толерантность к представителям других обществ. К культурно-языковым детерминантам такого образования отнесены: 1) преподавание родного и русского языков в контексте национальной культуры согласно структуре содержания всеобщего среднего образования, предусматривающей баланс интересов государства, региона, школы и личности; 2) изучение языковой картины мира в речевой культуре русского народа и народов республики; 3) становление межкультурной коммуникации в классе и школе, осуществление диалога культур.

Наличие этнокультурной составляющей в содержании обязательной части основной образовательной программы обусловлено, прежде всего, целью адаптации начального звена с нерусским языком обучения к переходу с 3 класса на русский язык обучения, необходимостью «сопряжения» двух государственных образовательных стандартов «родной язык» и «русский язык как государственный» в национальной школе.

Из этого фундаментального положения вытекают лингводидактические выводы. Вкратце они сводятся к следующему:

1. Необходимость разработки концепции двуязычной начальной школы и новой модели обучения русскому и родным языкам на начальном этапе обучения в новых социально-педагогических условиях.

2. Существенной при разработке новых подходов представляется концепция функционального, или сбалансированного двуязычия, когда разграничиваются функции родного и русского языка и предусматривается возможность формирования разного уровня двуязычия.

3. Общность целей и задач обучения национальным (кабардинскому, балкарскому) и русскому языкам как средству межнационального общения, общность условий, в которых оно осуществляется, диктуют необходимость соотнесенности и обогащения двух методических систем, решающих двуединую задачу формирования национально-русского и русско-национального двуязычия [10].

4. Среди важнейших факторов, определяющих необходимость в разработке современной модели (технологии) билингвального обучения, следует, прежде всего, отметить:

– введение федеральных государственного образовательного стандарта начального общего образования;

– социально-педагогические, социолингвистические, условия функционирования русского и родных языков в системе начального образования Кабардино-Балкарии в условиях законодательно установленного двуязычия;

– новые приоритеты Кабардино-Балкарской Республики в области государственной языковой политики в системе национального образования (Закон КБР «Об образовании», закон «О языках народов КБР», «Государственная программа развития языков народов КБР»; закон «О республиканской целевой программе «Модернизация учебной книги на национальных языках на 2007-2011 годы»);

– научные изыскания, как в области лингводидактики, так и смежных наук, рассматривающих процесс преподавания на русском и родных языках в качестве одной из составляющих единого языкового школьного образования в рамках коммуникативной методики.

Программа обучения и развития учащихся в билингвальной начальной школе определяет ряд дидактических и методических принципов, к которым наряду с общепризнанными в отечественной педагогике, относят ряд специфических:

– принцип взаимного обогащения культур (два языка – две культуры);

– принцип коммуникационного взаимодействия детей и их готовность участвовать в межкультурной коммуникации;

– формирование языковой личности, языковой толерантности.

Наиболее приемлемой моделью начальной школы может стать билингвальная школа, в которой в качестве языка обучения используются два языка (с некоторым опережением родного языка на **начальном этапе** обучения).

Таким образом, специфика билингвальной начальной школы выражена в следующем:

– в выборе языка обучения;

– в типологическом различии родного и русского языков;

– в различии этих языков по лексическому богатству, грамматическому строю, что приводит к их взаимодействию, интерференции;

– в несовершенстве методики обучения, с учетом «плавного перехода» на русский язык обучения на начальном этапе.

Происходящие сегодня изменения в структуре и содержании начальной билингвальной школы вызвали ряд проблем:

– приоритетными направлениями в подготовке учителя должны стать: фундаментальность, психолого-педагогическая и методическая подготовка учителя начальных классов (бакалавра педагогики, магистра педагогики) в условиях университета;

– в последние годы обострилась проблема преемственности между начальным и основным образованием при введении новых систем (технологий) обучения; в зависимости от языка обучения, необходимо научить воспитателя, учителя правильно делать выбор той или иной педагогической технологии;

– одной из серьезных проблем является преемственность образования между дошкольным и начальным звеном, преемственность, прежде всего, необходимо выстраивать в содержании образования;

– необходимо осуществить поэтапно и последовательно решение проблем обновления учебного плана, разработки и издания нового поколения программ и учебников, пересмотра существующих структур, подходов к формам учебно-воспитательной деятельности в связи с введением федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Литература

1. Загаштоков А.Х. Методика русского языка в условиях новой языковой ситуации. – Нальчик, 1996. – 196 с.

2. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика: К основам общей теории. – М.: Наука, 1977. – 382 с.

3. Авронин В.А. Двужычие и школа: проблемы двужычия и многоязычия. – М., 1979. – С. 30–51.

4. Щерба Л.В. Преподавание иностранного языка в средней школе / под ред. И.В. Рахманова. – М.: Высшая школа, 1974. – 123 с.

5. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М.: Просвещение, 1968. – С. 52.

6. Реформатский А.А. О сопоставительном методе // Лингвистика и поэтика. – 1987. – С. 40.

7. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, 2002. – 448 с.

8. Ярмоленко А.В. К вопросу о психологии многоязычия – Л.: Изд-во ЛГУ, 1947. – 73 с.

9. Артеменко О.И. Полиэтничность России: государственная образовательная и языковая политика // Вестник образования. – 2008. – № 2.

10. Быстрова Е.А. Теория и практика преподавания русского языка // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 36.

ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В СИСТЕМУ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ

Кочесокова Э.Ю.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Элективные курсы – важная часть развития системы образования в РФ. Однако, часто бывает так, что программы элективных курсов отстают от развития окружающей нас действительности, что в целом противоречит идеи их создания.

Поэтому, так важно внедрять современные элективные курсы в программу среднего общего образования, которые помогли бы развить потенциал школьников.

Ключевые слова: факультативные курсы, факультативные предметы, элективные курсы, ориентационные курсы, потенциал школьника.

Элективные учебные предметы (элективные курсы) – это обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, которые входят в состав профиля обучения на старшей ступени школы [3].

Развитие элективных курсов в нашей стране тесно связано с развитием факультативов.

Так, термин «факультативные предметы» был известен еще в XIX веке. П.Ф. Каптерев в своей книге «О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов» в 1893 году употребил его для названия углубленных курсов в старших классах. В данной работе отражены абсолютно современные мысли о необходимости дифференциации обучения в старших классах. Основой дифференциации называются различные индивидуальные особенности учащихся. Автор рассматривал при этом психологический аспект индивидуальных особенностей [1].

К моменту появления факультативных курсов, а это 1966 год, в отечественных школах уже существовали специализированные школы и классы с углубленным изучением ряда предметов, что послужило немалым подспорьем в их внедрение. Учителя в школах уже к тому времени могли создавать свои уникальные курсы, которые отвечали интересам учеников.

10 ноября 1966 года было опубликовано правительственное постановление «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы». В этом постановлении, помимо всего прочего, рассматривался вопрос об отставании советских школ от потребностей практики. Именно факультативы должны были решить данную проблему.

Так, в постановлении было сказано, что факультативы создаются «для углубления знаний по физико-математическим, естественным и гуманитарным наукам, а также для развития разносторонних интересов и способностей учащихся». Таким образом, факультативные занятия явились формой дифференциации обучения, учитывающей индивидуальные склонности и способности учащихся [4].

В практику работы школы факультативные занятия вошли, начиная с 1967/1968 учебного года.

Далее в 1990 году была опубликована новая программа факультативных курсов, в которой было сказано, что на факультативных занятиях учащиеся уг-

любят знания по основному курсу, получаемые на уроках, приобретают умения решать более трудные и разнообразные задачи. [2].

На современном этапе развития учителям предоставляется право работать по любой из опубликованных программ, в том числе и по авторским. Данное решение было принято из-за того, что обучение на факультативных занятиях по единой программе, обязательной для всех, оказалось несостоятельным. Учителя вели, как правило, факультативные занятия или спецкурсы по собственной программе, учитывая специфику своего конкретного класса, интересы и запросы ребят.

В 2002 году была принята новая Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (приказ № 2783 от 18 июля 2002 года), в которой, наряду с базовыми и профильными курсами, выделяются специальные элективные курсы – курсы по выбору. Их с полным правом можно считать премниками факультативных курсов [5].

Можно заметить, что элективные и факультативные курсы имеют много схожего, но и ряд отличий. Так, и те, и другие, прежде всего, направлены на удовлетворение индивидуальных склонностей, потребностей учащихся, развитие их способностей. То есть, сходство целей. Далее, факультативные и элективные курсы объединяет отсутствие государственных стандартов и государственного итогового контроля по результатам их изучения (например, в форме ЕГЭ).

Разница между ними в том, что факультативные курсы не были обязательными для всех учащихся, а элективные курсы стали уже обязательны для всех учащихся, но, конечно, какими им быть в конкретной школе во многом зависит от самих школьников, их интересов, запросов.

Еще одно отличие между ними, это в том, что у них разная продолжительность. Факультативные курсы представлены программами, рассчитанными на весь учебный год. Элективный курс редко длится целый год.

За время развития факультативов и элективных курсов учителями было разработано множество как стандартных, так индивидуальных курсов.

Важное место среди них занимают ориентационные курсы.

Ориентационные элективные курсы проводятся для оказания помощи обучающемуся в его профильном и социальном самоопределении. Они помогают ему увидеть многообразие видов деятельности, оценить собственные способности, склонности и интересы и соотносить их с реальными потребностями рынка труда. Кроме того, подобные курсы должны помочь выстроить проект своей профессиональной карьеры, освоить технологию выбора и построения индивидуальной образовательной траектории.

Яркими примерами таких курсов являются программы «Твоя профессиональная карьера» (С.Н.Чистякова), «Найди свой путь» (Г.К.Селевко), «Выбор профиля обучения» (Т.В.Черникова, О.Н.Павловская) и др.

Плавно переходя к теме данной статьи «Внедрение современных элективных курсов в систему среднего общего образования, как фактор развития потенциала школьников», хотелось бы сделать акцент именно на такие курсы.

Так, именно в старших классах возникает пространство для самоопределения учащихся и выбора ими профиля. Учебная деятельность в этом возрасте

приобретает избирательный характер: старшеклассник направляет свои усилия в основном на те виды учебной деятельности, которые в дальнейшем будут связаны с его профессией.

У школьников возникает потребность в расширении и углублении знаний, умений, связанных с содержательной стороной будущей профессиональной деятельности.

Помощь в этом должны и могут оказывать элективные курсы [3].

В наше время появляются много новых профессий, много новых сфер, где человек может себя реализовать. Необходимо подготовить такие курсы, которые бы помогали школьникам увидеть это разнообразие, увидеть что, помимо стандартных профессий учителя, юриста, врача (ни в коем случае не принижая значимость этих профессий), существует множество других.

Необходимо донести школьникам, насколько важно найти свое призвание и какие шаги надо предпринимать для этого. Важно, чтобы элективные курсы помогли работать с различными источниками информации, включали в себя как лекции так и практику, к примеру творческие уроки, где можно было бы наглядно показать работу конкретного человека, разобрать его обязанности, показать плюсы и минусы конкретной работы, творческие ситуационные игры, где школьники смогут на себя примерить новые профессии, возможно также проводить экскурсии в различные организации или приглашение конкретных людей, работников определенной сферы.

На основе такого курса школьники смогли бы взглянуть на свои знания, умения по-новому. Определить приоритеты и развить свой потенциал. Под потенциалом понимают средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определённой цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи [6].

Ведь только имея конкретную цель и стремление можно достичь нужных высот.

Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX–начала XX вв. – М.: Педагогика, 1990.
2. Погорелов А.В. Геометрия: учебник. – 6. изд. – М.: Просвещение, 1996. – 383 с.
3. Федоров Н.Б., Кузнецова О.В. Профильное обучение: элективные курсы для предпрофильной и профильной подготовки учеников общеобразовательной школы: учебно-методическое пособие. – Рязань, 2011. – 88 с.
4. Шарыгин И.Ф., Гордин Р.К. Сборник задач по геометрии: 5000 задач с ответами. – М.: Астрель, 2001. – 396 с
5. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (министерство образования Российской Федерации и Российская Академия образования // Интеграция образования. – 2002. – № 2–3. – С. 9–21.
6. Академик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru>.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Паштов Т.З., Гукова Д.А., Кирпа В.С.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации стимулирования процесса самообразования, саморазвития студентов будущих учителей в условия профессиональной подготовки в вузе. Описаны условия, методы организации работы со студентами направленными на развитие профессиональных умений, на оптимизацию профессионального самообразования будущих педагогов в условиях массового обучения в вузе.

Ключевые слова: саморазвитие студента-будущего учителя, технология организации саморазвития, личностно-ориентированная ситуация саморазвития, коммуникативные умения, коммуникативные педагогические задачи, самоконтроль студентов, непрерывное образование.

Известно, что учитель остается учителем до тех пор, пока занимается самообразованием, самосовершенствованием. Умения по профессиональному самообразованию, стремление к постоянному совершенствованию, непрерывному образованию, должны формироваться на этапе вузовской подготовки будущих учителей.

Начиная с конца 1990-х годов и вплоть до наших дней непрерывному образованию отводится значительная роль. Ежегодно появляются нормативные акты, посвященные непрерывному образованию.

В 1992 году был принят Закон РФ «Об образовании», в котором упоминалось о «непрерывном повышении квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием образовательных стандартов» [1]. В 1996 году в федеральном законе РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [2] говорится о непрерывности и преемственности процесса образования.

К сожалению, во многих вузах этой проблеме уделяют мало внимания. Недостаточно разработаны технологии реализации принципа непрерывного образования на практике.

Данные нашего эксперимента, который проводился в институте педагогики психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского университета, показали, что одной из главных трудностей в подготовке студентов к профессиональному саморазвитию, постоянному самообразованию является недостаток специальной помощи, специальных дидактических средств, технологий, направленных на организацию профессионального саморазвития студентов.

Решение данной проблемы мы видим в создании специальных технологий, моделировании дидактических условий и конструирования из них дидактической ситуации развития. Опираясь на исследования Э.Ф. Зеера [3], В.В. Се-

рикова [4], мы считаем, что дидактическая личностно-ориентированная ситуация саморазвития должна включать в себя следующие моменты:

- самостоятельная постановка цели и ее достижение под контролем собственного сознания и воли;
- создание отношений сотрудничества, при котором создаются комфортные условия для саморазвития всех его участников;
- самооценка и самоанализ своих достижений;
- создание внутренней мотивации саморазвития в ходе компетентного разъяснения диагностируемых показателей студента;
- препятствия, требующие проявления воли и переживания радости собственного открытия.

По нашему мнению, наиболее продуктивно реализуются условия личностно-ориентированной ситуации саморазвития в процессе обучения студентов умению решать педагогические задачи.

Факты показывают, что большинство студентов, не обученных методам решения задач, не воспринимают предъявляемые им педагогические ситуации как задачи. К решению их приступают, как правило, сходу, без анализа и осмысления, ясно, что такой подход к решению педагогических задач должен довольствоваться случайным результатом.

В качестве теоретической основы решения данной проблемы мы остановились на концепции выработки ориентировочной основы действий и поэтапного формирования умений (П.Я. Гальперина [5], Н.Ф. Талызиной [6]) модифицированной для нашего исследования. Рассматриваемая концепция предполагает разбиение процесса обучения на элементарные действия, создание совместно со студентами ориентировочной основы, алгоритма действий по развитию самостоятельности, самоконтроля, самообразования.

Профессор С.Б. Елканов [7] писал, что существенную роль для успеха самовоспитания играет то, на что ориентируется студент в процессе работы над собой, какова ориентировочная основа его действий.

Коротко опишем наш опыт работы по преднамеренному обучению студентов-будущих учителей решению коммуникативных педагогических задач с целью выработки самоконтроля по методике планомерно-поэтапного формирования умственных действий.

Ориентировочная основа действий может быть задана по-разному: или в общих чертах без должной конкретизации, или с полным подбором конкретных ориентиров в готовом виде (1 и 2 типы ориентировки). Однако наиболее эффективным является 3 тип ориентировки. Наиболее важная его черта – сначала научить воспитанника ориентироваться, создавать себе ориентировочную основу последующих действий (О.О.Д.).

Вариантом такой работы является разработка самими студентами во время семинарских и практических занятий по педагогике под руководством преподавателя логической схемы основных действий при решении педагогических

задач и представления этой схемы в виде учебной карты, которая помогала студентам, еще не овладев умением решать педагогические задачи, правильно решать предъявляемые задачи. Принять участие в разработке ориентировочной основы действий по решению педагогических задач еще не означает овладение самими этими действиями – умениями.

Наступает следующий этап. Суть его – овладение опытом действий в соответствии с картой, которой указанные умения как бы нашли свою материализацию. При этом использование карты может происходить не только «зрительно» (читая пункты схемы), но и в речи, проговаривая вслух (или про себя) требования каждого логического звена процедур решения. Несколько (обычно не более 2–3) упражнений по учебной карте бывают достаточными для усвоения.

На следующем этапе происходит качественный сдвиг – схема учебной карты оказывается перенесенной во внутренний план. Можно теперь карту непосредственно не иметь, но, помня ее, совершать процедуры решения в строгом соответствии с ее логикой. Однако, если подобная работа «по памяти» будет проведена, допустим только один раз, а потом долгое время не будет повторена, то умение может и не выработаться. Чтобы умение было освоено, необходимо закрепить его, превратить в навык, привычное действие. Для этого необходим некий минимум упражнений. Лишь тогда заданная обобщенная логическая схема решения задач окажется усвоенной, превратится в полезный алгоритм действий. При этом не следует опасаться, что это приведет к штампам в деятельности. В каждом конкретном случае обобщенная схема будет общим ориентиром, а реальный вариант принятого плана будет отличаться своеобразием.

Для определения уровня сформированности самоконтроля у студентов в процессе овладения студентами умениями решать коммуникативные педагогические задачи, студентам было предложено устно и письменно анализировать коммуникативные педагогические ситуации. В эксперименте приняли участие 60 студентов 3-4 курсов ИППиФСО КБГУ. Студенты анализировали также педагогические ситуации, возникавшие при прохождении ими педагогической практики. Выявленные показатели самоконтроля по результатам устных высказываний и письменных работ студентов представлены в таблице.

Таблица

Уровни сформированности самоконтроля

	Уровни сформированности самоконтроля %			
	1 уровень – не видит ошибок	2 уровень – находят ошибки по указанию	3 уровень – исправляют ошибки по ходу высказывания	4 уровень – подсознательный самоконтроль
До эксперимента	26	50	17	7
После формирующего эксперимента	0	35	45	20

Как показали данные нашего исследования, разработка действия, адекватному предметному содержанию усваиваемых понятий, формирование схемы ориентировочной основы действия обеспечивает объективные необходимые условия формирования самоконтроля.

В нашем эксперименте у студентов 3–4 курсов ИППиФСО КБГУ наряду с поэтапной отработкой коммуникативных педагогических умений происходило формирование и автоматизация самоконтроля. При таком формировании самоконтроля процесс усвоения знаний является самоуправляемым со стороны обучаемого. Достигнутые результаты позволяют сделать вывод, что студенты, овладев объективным методом планомерного формирования самоконтроля, в состоянии самостоятельно определить конкретные цели учебной деятельности, условия, в каких она будет лучше протекать, строить и выполнять программу, оценивать свои действия и, если они ошибочны, исправлять их, то есть студенты сами могут регулировать свою деятельность, становясь субъектами деятельности.

Поэтому, по нашему мнению, формирование готовности к профессиональному самосовершенствованию, саморазвитию, непрерывному образованию невозможно без создания ситуации личностно-ориентированного саморазвития, основой реализации которой может выступать обучение студентов-будущих учителей умениям решать коммуникативные педагогические задачи, основываясь на основных положениях личностно-ориентированного образования.

Литература

1. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
2. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 № 125-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 480 с.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: МГУ, 1976. – 147 с.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.
7. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учебное пособие. – М.: Просвещение. 1989. – 189 с.

Секция 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Модератор: **Ногерова Марьям Татуевна** – к.пс.н., доцент института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ВСАДНИКОВ НА УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ КОННЫМ СПОРТОМ

Стойлов А.Ю.

Научный руководитель: Ногерова М.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В данной работе автор рассматривает психологическую подготовку обучающихся конным спортом в учебно-тренировочном процессе. Проблема психолого-педагогического сопровождения в образовании, нуждается в научно-исследовательской работе и отборе эффективных тенденций развития психологических практик в образовании для решения данной проблемы.

Ключевые слова: конный спорт, психологическая подготовка, иппотерапия, психолого-педагогическое сопровождение, предстартовые состояния.

В настоящее время направление психолого-педагогического сопровождения обучающихся является одной из наиболее важных в педагогическом и учебно-тренировочном процессе. Психолого-педагогическое сопровождение в учебно-тренировочном процессе осуществляет тренер, реализуя наиболее эффективные методы психологического и педагогического воздействия на спортсмена. Для эффективного сопровождения направления от тренера, требуется высокий уровень профессиональных знаний о формировании психики ребенка и методах воздействия на нее путем индивидуальной работы с каждым учащимся. Актуальность исследования: увеличение доли в возрасте от 10 до 18 лет, занимающихся конным спортом, выдвигает требования по совершенствованию учебно-тренировочного процесса. Путем применения передовых методик направленных на психологическую подготовку всадников. Тренировочные занятия адаптивным конным спортом направлены на развитие, коррекцию и реабилитацию конников с ограниченными возможностями здоровья. Целью исследования, является определение теоретических аспектов, методики построения тренировочных занятий адаптивным конным спортом. Объектом исследования выступает учебно-тренировочный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья. Предмет исследования: тренировочные занятия адаптивным конным спортом. Задачи исследования:

- 1) изучить особенности психологической подготовки, в учебно-тренировочных занятиях, конным спортом;
- 2) определить особенности психологической подготовки в конном спорте;
- 3) установить специфику организации и проведения тренировочных занятий адаптивным конным спортом.

Психологическое сопровождение ребенка проводится на всех этапах спортивной подготовки. В группах начальной подготовки, ребенок знакомится с лошадью, перебарывает в себе страх верховой езды. Учебно-тренировочные группы сталкиваются с первым выездом на соревнования и испытывают предстартовые состояния. Группы спортивного совершенствования продолжают выступать на соревнованиях, что закрепляет их психологическую подготовку на соревнованиях различного ранга. Ребенок знакомится с лошадью, массивным по отношению к нему животным, превышающим его по силе и массе тела. В данном случае особенно важно оставить у ребенка положительные эмоции от первого общения с лошадью. Первые занятия также доставлять ребенку комфорт, для положительного формирования двигательного навыка и овладения средствами управления с лошадью. Группы начальной подготовки, как правило укомплектованы маленькими доброжелательными и социально ориентированными лошадьми, для того чтобы вызвать интерес у ребенка к занятиям верховой ездой и установить взаимоотношения с лошадью.

При переходе на следующий этап спортивной подготовки, тренер выстраивает новые задачи для спортсменов. В учебно-тренировочных группах тренер закладывает основы волевых качеств и характер спортсмена [1]. То есть, осознание себя и своих сил, что позволяет подготовить психологически ребенка к первому старту. Первый старт и выезд за пределы родного клуба, оказывает на ребенка новые впечатления. Так выступление в новом месте перед зрителями, по правилам равных для всех, знакомством с соперниками и сравнением своих сил. Ребенок сталкивается с новой задачей показа своих умений и навыков на спортивной арене без помощи и подсказок тренера [2]. Он остается один на один со своим партнером результат которого является общим и зависит как от всадника, так и от лошади. Перед стартом ребенок может переживать психологические состояния. В спортивной практике выделяют три психологических состояния: предстартовая лихорадка, предстартовая апатия и боевая готовность. Предстартовую лихорадку можно охарактеризовать как неуверенностью в своих силах и силах своего партнера, взаимодействие с ним. Всадник переживает за результат, вспоминает отрицательные моменты предыдущих выездов и тренировок. Предстартовая апатия, характеризуется не готовностью ребенка стартовать и желанием полного отказа от соревнования. Боевая готовность аналогична апатии и характеризуется полной уверенностью в своих силах и выкладыванием на результат и возможной демонстрацией своих умений и навыков на максимальном уровне. На данном этапе тренеру необходимо предварительно обучить ребенка приемам самоконтроля и ознакомить его с понятием предстартового состояния. Возможно применить прикидку, приближенную к соревнованиям, в парадной амуниции, со зрителями и на боевой арене, что позволит подготовить ребенка к среде на выезде. Например, спортивная пара может быть не знакома с элементами барьеров, обозначающих движение по маршруту или музыкальным сопровождением, при проведении соревнований. Моделирование условий соревнований и места проведения, позволяет ребенку ознакомиться и подготовить себя к показательному выступлению на выезде и показать результат на максимум. При мо-

делировании соревнования, тренер не сможет полностью предугадать возможные ситуации, не зависящие от него, но именно через моделирование условий соревнований он может выявить и проработать с ребенком психологическую обстановку соревнования и внести коррекцию, что позволит избежать неблагоприятных ситуаций на старте и психологически подвести спортсмена.

На этапе спортивного совершенствования спортсмен сталкивается с частыми выездами на старты. В данном случае тренер должен довести до спортсмена тактику прохождения спортивного сезона. С увеличением доли выездов на соревнованиях, спортсмен всегда старается выложиться на максимум своих возможностей и добиться успеха. Но тренеру необходимо донести до спортсмена, что постоянные победы на всех соревнованиях не является главной целью. При планировании спортивного сезона тренер выделяет наиболее приоритетные соревнования, на которых важна победа, и поддерживающие соревнования, направленные на поддержание психологического настроения спортивной пары и направленные на набор опыта и возможное использование новых технических приемов в условиях соревнования. К сожалению, в спорте не всегда удается удерживать высокий спортивный результат, но без падений нет подъема. Именно неудачи позволяют закалить спортивную пару и тренера и провести работу над ошибками, для улучшения спортивного результата. Наиболее популярными методами, являются саморегуляция и самовнушений психолого-эмоциональных состояний. Тренеру необходимо, развивать мотивацию на достижение спортивного результата, но и не забывать о «звездной» болезни спортсмена. Необходимо сразу реагировать на признаки «звездной» болезни и ментально пресекать их. Это позволит тренеру сохранить в спортсмене принцип честной спортивной борьбы и уважение к соперникам.

Психологическая подготовка делится на общую и специальную. Общая психологическая сопровождает весь учебно-тренировочный процесс и определяет мотив, воспитывает волевые качества. Мотив к спортивной деятельности определяет спортивное мастерство и формирует товарищество, уважение к противнику и воспитывает морально-волевые качества личности. Положительно сформированный мотив направлен на успех и честную спортивную борьбу. Специальная психологическая подготовка готовит спортивную пару всадник-лошадь к определенному соревнованию. В конном спорте, мы можем выделить следующие психогенные факторы: учет эмоционального состояния лошади, напряженность спортивной борьбы, риск травматизма, работа на максимум в условиях соревнования. Специальная психологическая подготовка настраивает спортсмена на готовность к конкретному выступлению. Сложность старта определяется не только звуковыми и зрительными факторами, но и постоянным контролем над состоянием лошади. Напряженность на старте может изменить тактику выступления и степень двигательного воздействия на лошадь. Всадник должен быть на старте полностью ориентирован и сосредоточен на выступление. Само регуляция может осуществляться через самоприказов настраивающих спортсмена на достижение цели. Самоконтроль проявляется в планирование выступления и предварительного плана разминки. При этом необходимо

помнить о возможном изменении плана действий, и настраивать себя на мобилизацию своих сил, концентрацию внимания на предстоящее выступление при положительном психоэмоциональном фоне. Концентрация на выступление нарабатывается применением методов идеомоторной и аутогенной тренировкой. Использование данных тренировок позволит спортсмену провести соревнование в благоприятном состоянии и хорошем настроении, вне зависимости от возникших неблагоприятных ситуаций.

Конный спорт благоприятно воздействует на психоэмоциональную сферу занимающихся конников [3]. Развивает мобилизацию морально-волевых и социальных отношений. Морально-волевые качества представлены: дисциплинированностью, целеустремленностью, решительностью, стойкостью, инициативностью и доброжелательностью по отношению к животному. При работе с лошадью всадник ощущает ответственность за своего партнера, что формирует у него положительное отношение к животным и вырабатывает ответственность за благополучие своего спортивного партнера.

Литература

1. Стойлов А.Ю., Шерхова К.З. Тренировочные занятия адаптивным конным спортом для детей с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: материалы II Всероссийского форума с Международным участием. – 2021. – С. 334–339.

2. Басюк В. Психологическое сопровождение детей в условиях образовательного учреждения // Развитие личности. – 2007. – № 3. – С. 160–165.

3. Стойлов А.Ю., Овчинников Ю.Д. Полезность занятий верховой ездой для детей // Современный педагогический взгляд. – 2019. – № 1(26). – С. 39–44.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

Афаунова Л.М., Малухова Ф.В.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье рассматривается психолого-педагогическая проблема о формировании здорового образа жизни младшего школьника, и отражены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию ориентации на ЗОЖ у младших школьников через использование внеучебной деятельности в МКОУ СОШ № 29 в г. Нальчик, КБР.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, школьник, ориентировка.

Укрепления и сохранения здоровья подрастающего поколения является одной из самых важных проблем, стоящих перед обществом. В современных условиях важная педагогическая проблема школьного образования состоит в том, чтобы помочь учащемуся осознать, что главная ценность жизни есть здоровье чело-

века, за которое он сам отвечает и которое обязан поддерживать в естественно-гармоничном состоянии. Участие семьи также является важнейшим и необходимым основанием в структуре воспитания младшего школьника [1].

Изучением здорового образа жизни детей занимались ученые и педагоги разных стран и эпох. Большой вклад в развитие здорового образа жизни детей внесли: Р.И. Айзман, С.В. Алексеев, А.С. Залманов, Г.Д. Алимжанова, Г.Н. Жарова, С.В. Григорьев, Ю.М. Федоров, И.П. Березен, К.А. Абульханова-Славская, М.Я. Вилинский, Н.М. Амосов, Н.Н. Моисеев, Н.Т. Веселов, Н.П. Дубинин, Ю.П. Лисицин и другие.

В настоящее время проектируются личностно ориентированные технологии физкультурного образования в школе (С.В. Барбашов) и в вузе (Н.В. Пешкова, С.Ю. Алькова, Г.М. Соловьев), исследуются сущность и интегративные тенденции физической культуры (Л.П. Матвеев, Ю.М. Николаев).

Проведенный теоретико-методологический анализ проблемы формирования ориентации на здоровый образ жизни у младших школьников позволил разработать содержание и методику экспериментальной работы.

С целью выявления уровня сформированности ориентации на здоровый образ жизни у младших школьников было проведено исследование на базе МКОУ СОШ № 29 г.Нальчик. В эксперименте приняли участие обучающиеся 2-х классов, 2 «А» – экспериментальная группа и 2 «Б» класс – контрольная группа.

Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

Целью констатирующего этапа стало выявление первоначального уровня ориентации на здоровый образ жизни у младших школьников для определения направлений деятельности, которые будут способствовать их формированию у детей.

Оценку ориентации на здоровый образ жизни у младших школьников можно определить совокупностью критериев и показателей. На основе теоретического анализа структуры и сущности ЗОЖ мы выделили следующие критерии: когнитивный, поведенческий; рефлексивный.

Выделенные критерии позволили определить уровни по ориентации на здоровый образ жизни у младших школьников: Высокий: дети этого уровня характеризуются наличием знаний о здоровье как физическом, психическом и нравственном благополучии, как о способности к саморазвитию потенциалов собственного организма и личности. Средний: дети этого уровня характеризуются частично сформированной ориентации на здоровый образ жизни. Низкий: дети этого уровня характеризуются фрагментарным отношением к ЗОЖ, неполными и не системными знаниями и умениями в этой области.

Для исследования когнитивного компонента была использована анкета «Что вы знаете о здоровом образе жизни» из 14 вопросов направленных на выявление знаний и представлений о ЗОЖ, готовности детей к ведению собственного ЗОЖ, включая их представления о состоянии своего здоровья, отношении к физическим упражнениям и стремление к ЗОЖ. Анализ уровня знаний о ЗОЖ детей в экспериментальной и контрольной группе представлен в табл. 1.

Результаты диагностики уровня знаний о ЗОЖ на констатирующем этапе
в экспериментальной и контрольной группах

Уровни знаний о ЗОЖ	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	20 %	25 %
Средний	40 %	65 %
Высокий	40 %	10 %

Таким образом, на основе результатов анализа анкет можно выделить разноуровневые группы учащихся в зависимости от их знаний и представлений о здоровом образе жизни:

В экспериментальной группе высокому уровню учащихся соответствует 40 % учащихся, среднему уровню 40 % учащихся, к низкому уровню 20 % учащихся. В контрольной группе высокому уровню учащихся соответствует 10 %, среднему уровню 65 %, низкому уровню 25 %. Анализ уровня знаний о ЗОЖ детей в экспериментальной и контрольной группе представлен на рис. 1.

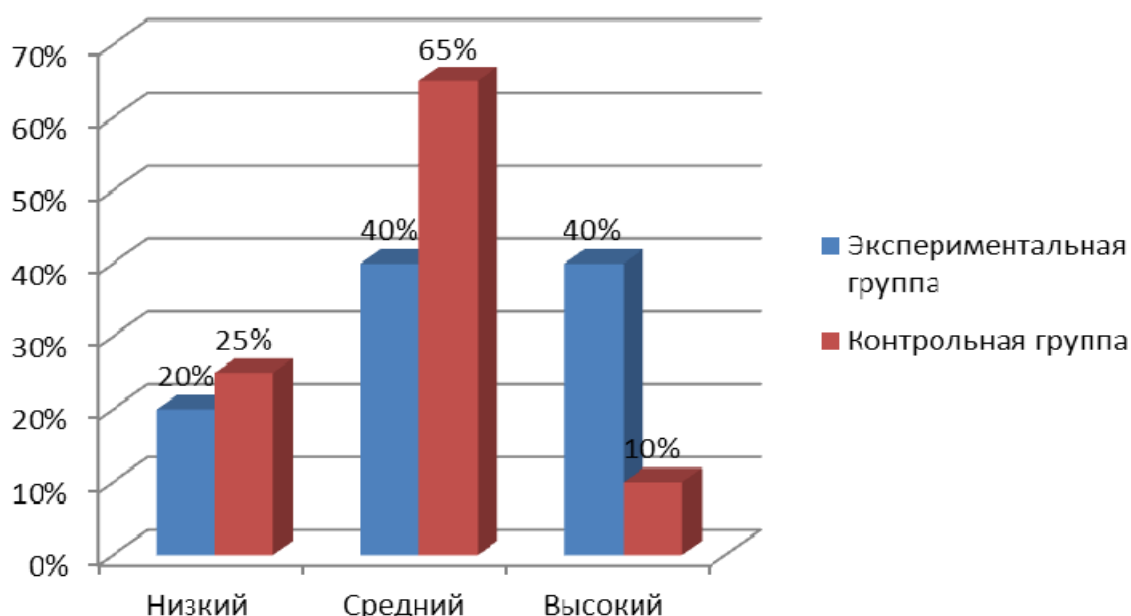


Рис. 1. Результаты диагностики уровня знаний о ЗОЖ на констатирующем этапе в экспериментальной и контрольной группах

Поведенческий компонент уровня ЗОЖ у детей представлен Тестом «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясвин, кандидаты психологических наук, МГППИ), где доминантность отношения к здоровому образу жизни представлена тремя рангами: низким, средним и высоким. Анализ уровня диагностики уровня отношения к ЗОЖ детей в экспериментальной и контрольной группе представлен табл. 2.

Результаты диагностики уровня отношения к ЗОЖ на констатирующем этапе
в экспериментальной и контрольной группе

Отношение к здоровью	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	15 %	15 %
Средний	60 %	50 %
Высокий	25 %	35 %

Анализ уровня индекса отношений к здоровому образу жизни по совокупности критериев представлен в обобщенном виде на рис. 2.

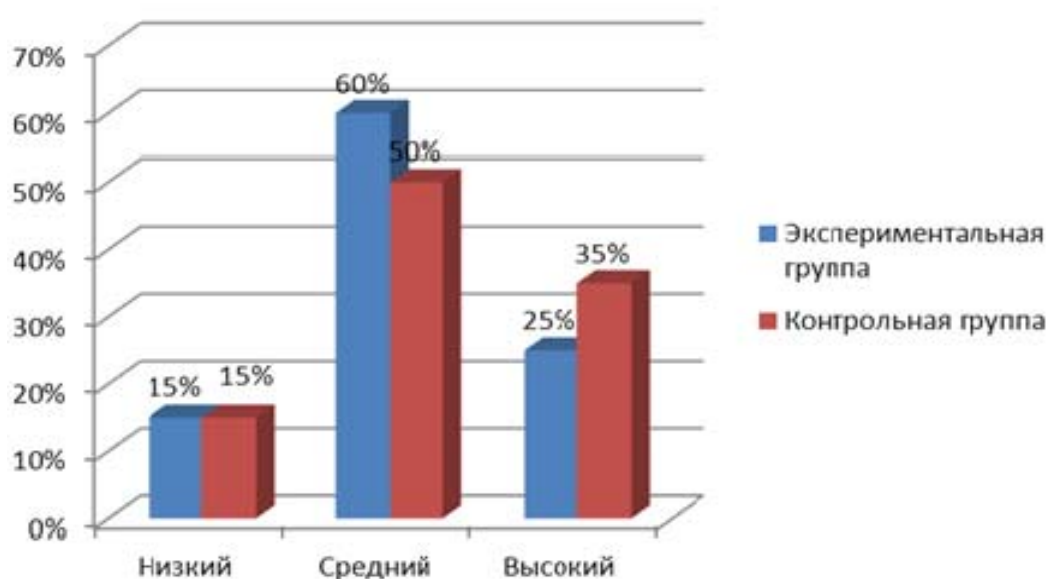


Рис. 2. Уровни отношения к ЗОЖ на констатирующем этапе
в экспериментальной и контрольной группе

Оценивание рефлексивного компонента уровня ЗОЖ проводилось с помощью методики «Что мешает мне вести здоровый образ жизни?», где учащиеся давали письменные ответы на 12 вопросов-утверждений по следующей шкале: 5 – всегда; 4 – часто; 3 – иногда; 2 – редко; 1 – никогда. Испытуемые оценивались по трем аспектам: низкий уровень помех – ученик в состоянии справиться с имеющимися (незначительными проблемами в ведении здорового образа жизни; средний уровень – ученик уже не в состоянии самостоятельно решить некоторые проблемы, связанные с ведением здорового образа жизни; ему нужна корректная и, по возможности, оперативная помощь со стороны как одноклассников и друзей, так и со стороны взрослых (родителей, учителей); высокий уровень – состояние здоровья данного ученика (как физическое, так и психологическое) должны вызывать глубокие опасения и тревогу, нужны срочные, порой радикальные меры по устранению имеющихся проблем. Анализ результатов диагностики уровня помех к ведению ЗОЖ представлен в табл. 3.

Результаты диагностики уровня помех к ведению ЗОЖ на констатирующем этапе в экспериментальной и контрольной группе

Уровень помех	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	50 %	65 %
Средний	30 %	25 %
высокий	20 %	10 %

Анализ результатов диагностики представлен на рис. 3.

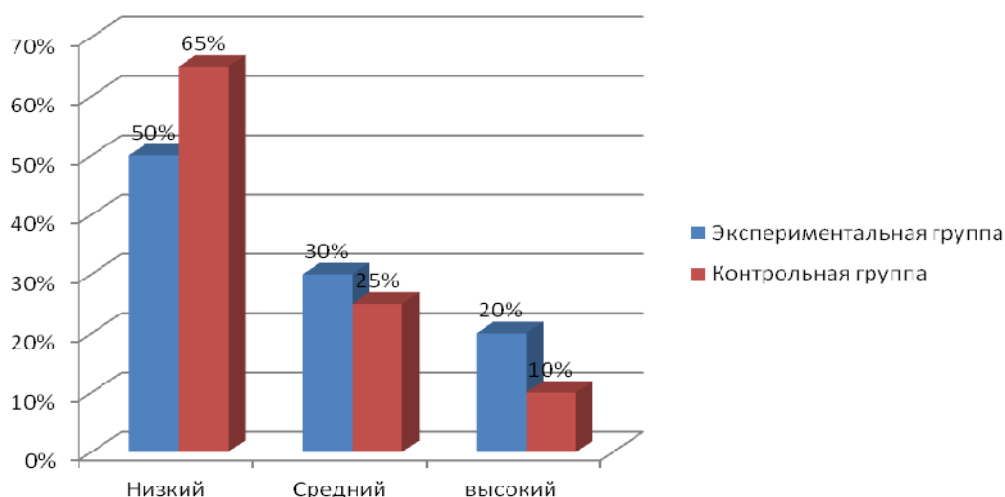


Рис. 3. Результаты диагностики уровня помех к ведению ЗОЖ на констатирующем этапе в экспериментальной и контрольной группе

В результате проведения методики мы выяснили, что в основном учащимся мешают вести ЗОЖ следующие причины:

1. Состояние моего здоровья.
2. Семейные проблемы.
3. Погодно-климатические условия.
4. Недостаток свободного времени.

Анализ всех диагностических процедур позволил сделать вывод, что у детей прослеживается процесс формирования ориентации на здоровый образ жизни у младших школьников, есть некоторые помехи для ведения здорового образа жизни, у испытуемых отсутствует стремление к ЗОЖ, наблюдается инфантилизм. Проведенное нами исследование показало, что у большинства респондентов установка на ЗОЖ находится на низком уровне. Также дети имеют недостаточное представление о ЗОЖ, их знания в основном сводятся к физической составляющей (не болеть, заниматься спортом и т.п.). Отсюда следует, что при работе по формированию установки на ЗОЖ следует начать с информирования обучаемых. Все это дает основание проводить работу по формированию ориентации на здоровый образ жизни у младших школьников.

Основная цель формирующего этапа создание условий для формирования ориентации на ЗОЖ у младших школьников.

С этой целью в экспериментальной группе были организованы занятия, на которых была апробирована программа «Здоровый образ жизни», состоящая из серии классных часов на темы: здоровье, о вреде алкоголя, табака, наркомании; оформление стенда о ЗОЖ; утренняя зарядка; распространение буклетов «Мы выбираем спорт»; встреча со спортсменами-призерами; бесед для повышения эффективности общения, активного взаимодействия детей между собой и большим кругом людей.

После проведения формирующего эксперимента по формированию ориентации на ЗОЖ у младших школьников была проведена повторная диагностика по заявленным критериям в контрольной и экспериментальной группах.

В ходе контрольного экспериментального исследования выяснилось, что произошли изменения в уровне ориентации на здоровый образ жизни у младших школьников.

Когнитивный компонент в отличие от констатирующего этапа школьники на вопросы анкеты давали более содержательные и мотивированные ответы.

Так, в исследуемом 2 «А» классе практически все учащиеся (85%) занимаются на уроке физкультуры с полной отдачей, а также уменьшилось количество учащихся, которые совсем не делают зарядку по утрам до 35%, тогда как в начале нашего исследования таких учащихся было 55%. Это говорит о том, что большинство учащихся класса прилагают все усилия, направленные на совершенствование организма, чтобы укрепить свое здоровье. Также изменилось отношение к состоянию своего здоровья у учащихся. Оценка состояния здоровья стала более адекватной: 35% учащихся считают, что у них здоровье «отличное», 50% учащихся считают свое здоровье «удовлетворительное».

Сводные данные по исследуемым детям МКОУ СОШ № 29 в г. Нальчике в экспериментальной и контрольной группах констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлены в табл. 4.

Таблица 4

Общие данные по результатам диагностики
в контрольной и экспериментальных группах по адаптации
младших школьников на здоровый образ жизни
(констатирующий и контрольный этапы эксперимента)

Уровень	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
Высокий	28 %	36 %	59 %	36 %
Средний	43 %	34 %	36 %	34 %
Низкий	29 %	30 %	5 %	30 %

Исходя из полученных результатов мы можем сделать вывод о том, что в контрольной группе после формирующего этапа эксперимента данные не изменились: высокий уровень по адаптации младших школьников на здоровый образ жизни

ни составил 36 %, средний уровень – 34 %, а низкий уровень составил 30 %. А в экспериментальной группе данные изменились значительно: высокий уровень по адаптации младших школьников на здоровый образ жизни повысился с 28 % до 59 %, средний уровень повысился с 43 % до 34 %, низкий снизился до 5 % с 29 %.

Полученные данные представлены на рис. 4, 5.

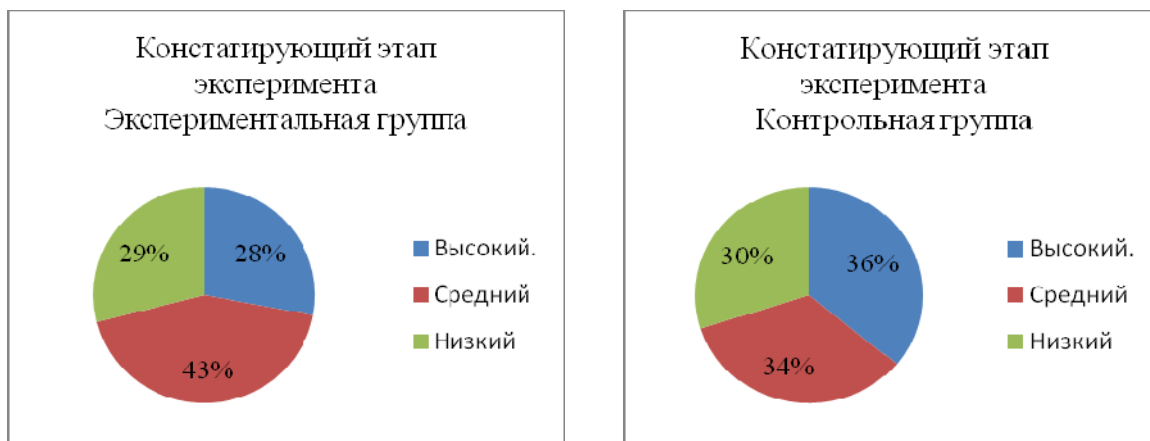


Рис. 4. Средние данные по всем методикам в контрольной и экспериментальной группах в констатирующем этапе

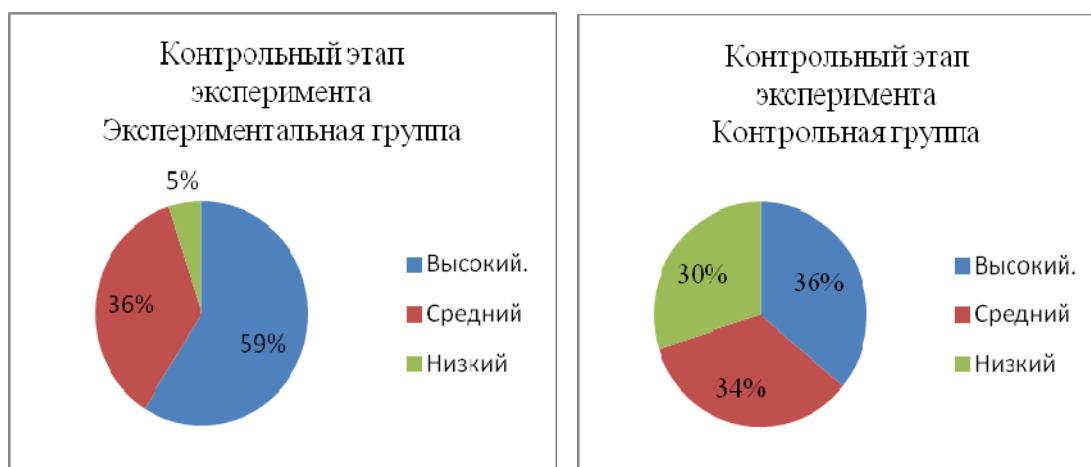


Рис. 5. Средние данные по всем методикам в контрольной и экспериментальной группах в экспериментальном этапе

Из рис. 4 и 5 видно, что результаты методик констатирующего и контрольного этапов эксперимента в контрольной группе не изменились, а результаты экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента имеют значительные отличия.

Наблюдение показало, что хотя достичь существенных изменений в поведении детей сложно, тем ни менее есть улучшения, многие стали больше времени уделять здоровому образу жизни, соблюдают правила гигиены, так же школьники записались в спортивные секции.

Проинтерпретировав результаты исследования мы можем сделать выводы, о том, что проект учебной деятельности является эффективным, так как знаний детей о ЗОЖ улучшились, ориентации младших школьников на здоровый образ жизни повысилась.

Исследования позволила установить, что все проведенные нами занятия и упражнениями благоприятно влияют на сохранение и укрепление здоровья. Эти данные подтверждаются оценками успеваемости по физической культуре, общими знаниями о ЗОЖ, обыденным поведением детей.

Литература

1. Афаунова Л.М. Роль семьи в воспитании детей младшего школьного возраста // Сборник материалов I Региональной студенческой научной конференции. – 2017. – 200 с.
2. Брехман И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье. – Л.: Наука, 1987. – 208 с.
3. Варламова С.Н., Седова Н.Н. Здоровый образ жизни – шаг вперед, два назад // СОЦИС. – 2010. – № 4. – С. 75–87.
4. Ощепкова ТЛ. Воспитание потребности в ЗОЖ у школьников // Народное образование – 2006. – № 8. – С. 90–94.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Ансокова З.В.

Научный руководитель: Кумышева Р.М.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Анализ образовательной среды и ее компонентов имеет важное значение для развития социально-коммуникативной компетентности. С одной стороны, речь идет о профессиональной социально-коммуникативной компетентности, которая является ядром деятельности педагога и состоит из сложных знаний, умений и навыков, реализуемых в процессе педагогического общения. С другой стороны, в современных условиях педагог должен обладать развитыми коммуникативными качествами как частью социальной компетентности. В статье на основе анализа понятий «социальная компетентность» и «коммуникативная компетентность» раскрывается содержание понятия «социально-коммуникативная компетентность». Описывается структура социально-коммуникативной компетентности и ее формирование в образовательной среде.

Ключевые слова: образовательная среда, компетентность, социально-коммуникативная компетентность.

В современном образовательном пространстве особое место занимает компетентностный подход, что предполагает развитие ключевых компетенций в процессе обучения.

По мнению Г.К. Селевко, «компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях совре-

менного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационно насыщенного пространства» [1].

«Компетентностный подход являет собой инструмент оперативной корректировки ориентиров образования на ближнюю и среднесрочную перспективы, а значит, не может претендовать на роль демиурга новой парадигмы образования» [2].

В сфере профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, ключевая (общеобразовательная) компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности [3].

Для того, чтобы понять значение термина «компетентность» необходимо рассмотреть его во взаимосвязи с понятием «компетенция». Анализируя данные термины, ряд авторов отмечает, что компетентность представляет собой результат научения или обученность, в то время как компетенция – это то, что порождает умение, действие. Понятие «компетенция» чаще применяется для обозначения «образовательного результата, выражающегося в подготовленности, «оспособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды» [4]. Применительно к профессиональному образованию Э.Ф. Зеер констатирует, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт. Способность мобилизовывать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности [3].

Формирование компетентности возможно лишь в процессе «системного развития личности в специально организованном пространстве» [5]. «Образовательная среда представляет собой форму единства людей, складывающегося в результате их совместной деятельности в сфере образования» [6].

Рассмотрев различные варианты структуры образовательной среды, предложенных отечественными учеными (В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина, Р.М. Кумышевой и др.) мы остановились на модели Р.М. Кумышевой, которая предлагает трехкомпонентную структуру образовательной среды: 1) предметно-пространственный; 2) субъектно-социальный; 3) деятельностный [7].

Пространственно-предметный компонент предполагает реальный окружающий мир, в котором человек осуществляет предметную деятельность.

Субъектно-социальный компонент характеризует социальную среду, в которой педагог и обучаемые взаимодействуют друг с другом. При этом каждая из сторон обладает индивидуальными свойствами и выполняет свои функции.

Деятельностный компонент образовательной среды включает необходимые учебные действия с идеальными и реальными предметами, общение и взаимодействие с социальным миром, создание и реализацию студентами собственных моделей взаимодействия с миром посредством профессиональной деятельности [8].

Разные ученые выделяют в профессиональном образовании различные виды компетентности, среди которых особое место занимают социальные и коммуникативные.

И.А. Зимняя разграничивает три группы компетентностей:

– компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

– компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

– компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах. Мы видим, что в данной классификации имеет место и социальная компетентность, проявляющаяся во взаимодействии человека с другими людьми [9].

В отечественной науке понятие социальной компетентности впервые было употреблено в совместной публикации А.П. Ветошкина и С.В. Гончарова, которые объясняли ее как «понимание целевого назначения социальных институтов, норм и отношений и умения лично осуществлять социальные технологии» [4].

В исследованиях проблемы социальной компетентности С.Н. Силина делает аргументированные выводы, что социальная компетентность личности проявляется в различных формах как зрелость (компетентность), духовная, гражданская, профессиональная. Но во всех этих проявлениях она всегда предстает как ориентация личности на сотрудничество, на кооперацию совместных усилий, на гармоничное, справедливое сочетание интересов. Такая ориентация столь устойчива, что пронизывает все сферы жизнедеятельности людей. Исходя из этого, по мнению автора, социальная компетентность предполагает знания, умения, навыки человека, достаточные для выполнения обязанностей, присущих жизненному периоду, в котором этот человек находится [4].

В.Н. Куницына выделяет в составе социальной компетентности шесть компонентов: коммуникативную компетентность, вербальную, социально-психологическую компетентность, межличностную ориентацию, эго-компетентность и собственно социальную компетентность [4].

Приведенные позиции исследователей, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что в структуру социальной компетентности входят, прежде всего, совокупность социальных знаний, умений и навыков, применяемых в главных сферах деятельности человека.

Социально-коммуникативная компетентность стала предметом исследования ученых лишь недавно, в конце XX века. В формулировке определения данного понятия до сих пор не достигнуто единое мнение. Стало известно, что данное понятие представляет собой сложное новообразование, организационно вбирающее в себя и социальную, и коммуникативную компетентность, однако в сочетании с этими понятиями, образующий новый смысл.

Данному понятию посвятили свои исследования ученые А.А. Бодалев, Л.Н. Бульгина, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, С.Ю. Курилова, А.И. Павлова, В.А. Тищенко, А.В. Хуторской, Е.А. Шумилова и др. Проведя сравнительные исследования понятий «социальная компетентность», «коммуникативная ком-

петентность» отмечает, что социально-коммуникативная компетентность – ключевое понятие, оно понимается как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [10].

По мнению Е.А. Шумиловой, социально-коммуникативная компетенция включает в себя следующие компоненты:

- знания в области коммуникативных дисциплин (владение необходимыми языками, знания в области педагогики и психологии, конфликтологии, логики, риторики, культуры речи и др.);

- коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, оказывать психологическое воздействие на основе адекватного восприятия и понимания своеобразия личности, активно взаимодействовать в совместной деятельности с окружающими и удаленными людьми);

- способность к эмпатии (умение сопереживать, чувствовать другого, осуществлять психотерапию словом);

- способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, моделировать собеседника, находить продуктивные способы реагирования в конфликтных ситуациях, инициировать благоприятный психологический климат, прогнозировать развитие межсубъектных отношений);

- культура вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогического этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств) [4].

Согласно научной идее Кумышевой Р.М., в процессе обучения у человека происходит становление и развитие внутренних ресурсов, характеризующихся как «системная организация его психических свойств, которая определяет и направляет характер отношений и взаимодействия человека с внешним миром» [11]. Для эффективного взаимодействия в социуме необходимо развитие внутренних ресурсов обучающегося в образовательной среде.

Социально коммуникативная компетентность – это развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт общения между людьми, который формируется в условиях непосредственного взаимодействия. Процесс совершенствования коммуникативной компетентности связан с развитием личности. Средства регуляции коммуникативных актов являются частью человеческой культуры, и их присвоение и обогащение происходит по тем же законам, что и освоение и преумножение культурного наследия в целом [12].

Проанализировав образовательную среду и составляющие социально-коммуникативной компетентности, можно сделать вывод о том, что реализация всех компонентов образовательной среды способствует развитию различных составляющих и сторон социально-коммуникативной компетентности.

Таким образом, социально-коммуникативная компетентность – важный компонент профессионального становления, который отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия. Создание условий в образовательной среде для развития социально-коммуникативной компетентности студентов с учетом их внутренних ресурсов является важной задачей профессионального обучения. Именно социально-коммуникативная компетентность позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей.

Литература

1. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.
2. Тхагапсоев Х.Г. Компетентностное образование: к проблеме воплощения // Высшее образование в России. – 2013. – № 6. – С. 71–75.
3. Зеер Э.Ф., Павлова Ф.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. – М., 2005. – 216 с.
4. Шумилова Е.А. Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования // Вестник ЮРГУ. – 2006. – № 18. – С. 150–154.
5. Кумышева Р.М. Образовательная среда в информационном пространстве // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 1, № 11. – С. 114–117.
6. Кумышева Р.М. Влияние образовательной среды на позицию студентов в мире // Современный ученый. – 2019. – № 1. – С. 95–99.
7. Кумышева Р.М. Университет: к проблеме образовательной среды // Высшее образование в России. – 2013. – № 6. – С. 90–94.
8. Кумышева Р.М. Образовательная среда в контексте взаимодействия обучающихся с внешним миром // Сборник научных статей «Современная наука: теоретический и практический взгляд» / науч. ред. Д.В. Фурсова. – М.: Перо, 2018. – С. 46–49.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
10. Калдыбаев С.К., Омурзакова Ч.Ш. Уровни социально-коммуникативной компетентности учащихся // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 5–1. – С. 20–23 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://exeducation.ru> (дата обращения: 20.09.2021).
11. Кумышева Р.М. Внутренние ресурсы человека в его взаимодействии с внешним миром // Психология человека в современном мире. – М.: ИП РАН, 2009. – Т. 5. – С. 37–45.
12. Социально-коммуникативная компетентность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psyera.ru>.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Маремшаова М.Х., Афаунова Л.М.

Научный руководитель: Багова Р.Х.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Младший школьный возраст является одним из самых ответственных этапов развития ребенка. В этот период под влиянием целенаправленного педагогического воздействия формируются важные психические новообразования, происходит становление учебной деятельности, в частности, ее мотивации и базовых учебных умений, которые во многом определяют эффективность всего дальнейшего обучения школьника. Именно поэтому состояние учебной деятельности, ее формирование у младшего школьника является предметом пристального внимания в профессиональной деятельности педагога. Таким образом, актуальность статьи заключается в необходимости ориентации учителей начальных классов не только на вооружение учащихся знаниями, умениями и навыками, но и на их психологическую подготовку к познавательной деятельности, воспитание у них потребности учиться, формирование их самостоятельности.

Ключевые слова. Младший школьник, обучение, педагогического воздействия, психолого-педагогические условия, учебная деятельность.

Одним из актуальных задач образования является повышение эффективности обучения, обеспечение разностороннего личностного развития детей в соответствии с их индивидуальных склонностей и способностей, привлечение воспитанников и учащихся к активной познавательной и творческой деятельности. Важно не столько вооружить ребенка системой отраслевых знаний, сколько научить их самостоятельно добывать нужную информацию, осмысливать ее, делать выводы и принимать ответственные решения.

В младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности становится учебная, не просто развивает ребенка, укрепляет его психические процессы, но и определяет состав его личности, те нравственные эталоны, мотивы и потребности, которые существенно влияют на весь жизненный путь человека [3]. Учебная деятельность не дана в готовой форме, в школе она должна быть сформирована. Сначала у детей начальных классов развивается интерес к самому процессу учебной деятельности. Только потом им становится ясно, что учения – это серьезное дело, которое требует от ученика усидчивости и внимания, а от учителя создания и поддержания, определенных психолого-педагогических условий.

По определению Зверева Г.Ю. учебная деятельность – ведущий вид деятельности детей младшего школьного возраста, систематическое и целенаправленное усвоение знаний, способов действий и развития самого ученика. Основные характеристики учебной деятельности:

1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;

- 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия;
- 3) учебная деятельность ведёт к изменениям в самом ученике;
- 4) происходят изменения психики и поведения обучающегося в зависимости от результатов своих собственных действий [2].

Учебная деятельность должна привлекать детей, приносить им радость и удовольствие. Поэтому одним из приоритетных направлений современной педагогики и психологии является определение и создание таких психологических условий, максимально способствовали бы развитию их познавательной активности.

Младшим школьным возрастом принято считать возраст детей примерно от 7 до 10–11 лет, что соответствует годам их обучения в начальных классах. Это возраст спокойного и равномерного физического развития. Приход в школу вносит важнейшие изменения в жизни ребенка. Резко меняется весь уклад ее жизни, ее социальное положение в коллективе, семье. Основной, ведущей деятельностью становится отныне обучения, важнейшей обязанностью – обязанность учиться, приобретать знания.

Характеризуя понятие «учебная деятельность» большинство авторов обычно жалуются на такую распространенную ее чрезмерно расширительную трактовку. В обыденной речи, а нередко и в специальных психологических и педагогических изданиях, учебная деятельность трактуется очень широко и рассматривается как синоним обучения, учения и даже обучения. Кроме того, сроком «учебная деятельность» принято обозначать основную нормативную деятельность в учреждениях образования. С точки зрения деятельностного подхода, это – не так.

Учебная деятельность – деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, которые переходят в самоконтроль и самооценку. Согласно Д.Б. Эльконина учебная деятельность – это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, к такой деятельности должны побуждать адекватные мотивы. Ими могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования [11].

Также Д.Б. Эльконин представил учебную деятельность как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. Однако учебная деятельность, наполненная содержанием, значением и ответственным отношением субъекта к предмету обучения на всем его протяжении, может рассматриваться шире и распространяться на весь возрастной диапазон обучения [10]. В этом смысле учебная деятельность может быть определена как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, которые переходят в самоконтроль и самооценку.

Факторы, обуславливающие проблемы в обучении младших школьников, можно условно разделить на социальные и личностные. Социальные факторы

определяют особенности среды, в которой развивается ребенок, происходит становление ее системы «Я». Факторы, связанные с личностным развитием ребенка и обуславливают возникновение проблем в учебной деятельности, можно рассматривать как физиологические и психологические. С началом школьной жизни важную роль играет еще один фактор – влияние самой системы обучения и, в частности, учителя, который может проявляться в таких аспектах:

- несоответствие организации школьного обучения физиологическим особенностям детей;

- неучет учителем социальных факторов, влияющих на становление и развитие личности; недостаточное внимание педагога к физической и психического развития ребенка;

- несистематическое содействие психологическому развитию личности; несостоятельность педагога осуществлять индивидуальный подход к учащимся, учитывая низкую профессиональную активность и подготовку, нежелание внедрять новые методики обучения;

- недостаточное умение учителя уравнивать свое психическое состояние, регулировать собственное поведение, учитывая возрастные особенности развития младших школьников;

- чрезмерное внимание педагога к дифференциации детей на группы по уровню умственного развития и успеваемостью, предоставление открытой преимущества ученикам с высоким уровнем развития интеллекта и знаний и тому подобное.

На основе анализа психолого-педагогической литературы выделяем психологические условия как средства учебной деятельности младших школьников:

- утверждение гуманного отношения ко всем ученикам, раскрытия в ребенке личности;

- активизация деятельности детей путем использования инновационных технологий обучения;

- обогащение содержания личностно ориентированным и интересным материалом;

- удовлетворение потребностей в общении с учителем и одноклассниками во время обучения;

- осуществление фасилитационной взаимодействия учителя с младшими школьниками;

- использование объективных оценочных отношений учителя к результатам школьника;

- формирование любознательности и познавательного интереса;

- создание условий для решения учащимися проблемных ситуаций и преодоления трудностей в учебной деятельности;

- формирование адекватной самооценки своих возможностей;

- утверждение стремление к саморазвитию и самосовершенствованию;

- создание ситуации успеха ребенка как предпосылки ее успешности;
- воспитание ответственного отношения к учебному труду, формирование чувства долга [8].

Следует отметить, что создание и соблюдение психолого-педагогических условий развития учебной деятельности требует длительной, согласованной работы учителя, воспитателя и родителей.

Подытоживая вышеизложенное стоит сказать, что создание педагого-психологических условий для развития учебной деятельности будет эффективным при следующих условиях:

- подготовка учителя к организации условий, как средства развития учебной деятельности в начальной школе;
- необходимо содержательное и материальное обеспечение условий;
- целенаправленное педагога – психологическое воздействие на развитие учебной деятельности младших школьников;
- систематическое соблюдение психологических условий.

Литература

1. Воронцов А.Б., Давыдова В.В., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему. – М.: Рассказовъ, 2018. – 300 с.
2. Зверева, Г. Ю. Развитие у школьников мотивации к учению // Молодой ученый. – 2019. – № 22. – С. 787–792.
3. Картунова А.А. Педагогические условия формирования учебной мотивации учащихся младших классов // Инновационная наука. – 2020. – № 8–1.
4. Кокарева З.А. Оценочная деятельность в начальной школе. Учебно-методическое пособие. – Вологда: ВИРО, 2011. – 152 с.
5. Панишева К.А. Формирование интереса к учебной деятельности // Молодой ученый. – 2018. – № 2. – С. 825–828.
6. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности. – М., 1976.
7. Троицкая И.Ю. Влияние отметки на учебную мотивацию младших школьников // Молодой ученый. – 2015. – № 21(1). – С. 132–134.
8. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться?. – Рига: Эксперимент, 2013. – 260 с.
9. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. – М.: Развивающее образование, 2010.
10. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Просвещение, 1984.
11. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Система развивающего обучения: пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Союз, 2009. – 153 с.

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК В СОВРЕМЕННОМ ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

Закуева О.Б.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Современное общество является динамичной системой, непрерывно развивается и ставит перед собой всё новые, на первый взгляд сложные задачи. Для их достижения создаются и усовершенствуются различные цифровые технологии, которые являются неотъемлемой составляющей нашей жизни.

Уже трудно представить себе, чтобы случилось, если бы хоть на один день люди отказались от взаимодействия с цифровыми технологиями. Ведь они наделяют нас широким спектром возможностей, а именно: обмен накопленным опытом и знаниями; общение людей вне зависимости от их местоположения; осуществление сложных и объёмных математических вычислений; появление дистанционного обучения и многое другое. Следует отметить, что приобщение человека к благам цифрового мира начинается с самого детства. Ребёнок ежедневно видит, как родители, окружающие его люди пользуются различными цифровыми технологиями, поэтому он привыкает к их постоянному присутствию. В раннем детстве они уже становятся активными потребителями, просматривая любимые мультфильмы и детские программы.

В дошкольном возрасте дети с интересом знакомятся с мобильными телефонами, планшетами, игровыми приставками. К 6-7 годам, что соответствует младшему школьному возрасту, дети не только умеют использовать, но и применяют в своей практической деятельности различные цифровые технологии, становясь частью современного информационного общества.

Социальное взросление детей – важный показатель зрелости общества. Социально зрелого от социально незрелого гражданина отличают многие факторы: неумение адекватно решать социальные и эмоциональные задачи, быть социально и экономически не развитым и не социальным человеком. Социальному взрослению детей способствуют многие факторы и социальные институты: семья, школа, окружение. Сегодня многие исследователи указывают на современные не заметные средства – это гаджеты, цифровые технологии. Однако, как и у любой медали, у цифровых технологий есть две стороны: возможности и риски [1].

Сегодня, когда стратегическим ресурсом развития общества выступает информация, становится очевидным, что современное образование с использованием электронных образовательных и цифровых ресурсов может ускорить процесс получения и усвоения знаний. Рассмотрим более подробно возможности цифровых технологий в рамках младшего школьного возраста на основе 5 основных составляющих жизни ребёнка.

Безопасность. Цифровые технологии помогают родителям отслеживать местоположение ребёнка в течение дня, что уменьшает риск попадания младшего школьника в ситуацию опасности. Для этого ребёнку необязательно иметь смартфон последней версии, достаточно иметь умные детские часы (смарт-часы). Их цена ниже, чем у смартфонов и они обладают рядом преимуществ, например: на них не могут позвонить люди с посторонних мобильных уст-

ройств, ребёнок не отвлекается на игры и прочие приложения, родители всегда знают о местоположении ребёнка и могут при необходимости прослушать, что сейчас происходит рядом с младшим школьником. Таким образом, мы говорим не только о безопасности ребёнка, но и спокойствии его родителей. Это помогает выполнять важные социальные вопросы как детям, так и родителям.

Обучение. Значительный вклад цифровые технологии внесли в сферу образования, сделав её более доступной. На данный момент существует множество онлайн-занятий, дистанционных курсов, обучающих интерактивов, что позволяет детям, особенно, с ограниченными возможностями здоровья, получить качественное образование, не подвергая себя излишним нагрузкам.

Дистанционное обучение, появившееся в России более 20 лет назад, уже доказало свою эффективность, подготовив за эти годы большое количество высококвалифицированных специалистов. Цифровые технологии играют огромную роль и в классно-урочной форме обучения. Они помогают сделать информацию более наглядной, занимательной, что способствует улучшению уровня усвоения нового материала младшими школьниками. Приведём пример: учитель, используя инновационные технологии, может продемонстрировать классу процесс протекания природных явлений, которые в обычной жизни нам сложно увидеть невооружённым глазом, либо же это представляет опасность для нашего здоровья. Также учитель может предложить обучающимся погрузиться в то или иное историческое событие, примерить на себя роль представителя определённой эпохи, познакомиться с великими людьми сквозь века. Простор для фантазии велик, главное уметь грамотно применить доступные нам технологии.

Говоря об образовании, в частности младших школьников, важно отметить, что с помощью электронно-образовательных ресурсов они могут найти любую необходимую им учебную информацию; заниматься саморазвитием, изучая удивительный мир науки. Как мы видим, цифровые технологии обладают огромным познавательным потенциалом. Социально важным фактором является способность самообучения, а этому способствуют цифровые технологии [2].

Общение. Зачастую близкие нам люди, друзья находятся по той или иной причине вдали от нас, а так хочется не терять связь с ними. На помощь нам приходят сетевые коммуникации, позволяющие общаться, видеиться с человеком, вне зависимости от его местоположения. Младший школьник очень болезненно переносит даже временное расставание с родными, друзьями, поэтому использование им сетевых коммуникаций является верным решением в данной ситуации.

Творчество. Возраст младших школьников является сензитивным для развития творческих способностей. Но у родителей, в силу определённых причин, не всегда есть возможность отдать ребёнка в тематический кружок или на дополнительные занятия. Однако данная проблема может быть решена с помощью интернет технологий. В сети Интернет можно найти обучающие видео, обучающие блогерские программы на всевозможные темы для любой возрастной группы. Ребёнок может заниматься в любое удобное ему время, находясь при этом под присмотром родителей. Умение пользоваться цифровыми технологиями повышает уровень социальности детей [4].

Мобильность. Цифровые технологии позволяют младшему школьнику быстро связаться с родителями, чтобы уточнить интересующий его вопрос; посмотреть расписание и домашнее задание в электронном дневнике, узнать погоду на завтра и многое другое. Всё это позволяет ребёнку приобрести такое качество, как мобильность. Ведь теперь он может действовать быстро и эффективно, не затрачивая время на долгий поиск нужной информации. Однако, несмотря на наличие такого большого количества положительных сторон цифровых технологий, они могут подвергать младшего школьника значительным рискам, но в данной статье этот вопрос мы не рассматриваем. Таким образом, цифровые технологии являются важным социальным фактором, которые влияют на личность младшего школьника, как обучающего характера, так и социального воздействия. Практика показывает, что использование цифровых образовательных ресурсов в начальной школе – мощное средство для создания оптимальных условий работы на уроке, способствующее социализации детей. Но оно должно быть целесообразно и методически обосновано. Электронные и цифровые ресурсы в социальном взрослении детей младшего школьного возраста следует использовать только тогда, когда это использование дает неоспоримый педагогический эффект и ни в коем случае нельзя считать применение компьютера данью времени или превращать его в модное увлечение [3].

Заключение. Таким образом, использование цифровых образовательных технологий открывают безграничный комплекс методик для социального взросления детей младшего школьного возраста, которые находятся в открытом доступе. В данной статье была показана цифровизация в образовании в следующих аспектах: как предмет изучения, как средство обучения, как инструмент автоматизации учебной деятельности и как социального взросления.

Никакие гаджеты не заменят детям – любовь родителей!

Что мы можем сделать, чтобы гаджеты не оказывали негативного влияния на наших детей? Конечно, самое главное – уделять как можно больше внимания своим детям! Если мы хотим, чтобы ребенок использовал современные технологии с умом. Надо научить его этому! Сесть вместе с ним за компьютер, показать ему такие программы как Word, Excel и рассказать, для чего они нужны. Использование интернета неизбежно и поэтому показать ребенку как много полезного хранится в сети, что даже свободное времяпрепровождение в сети интернет можно провести с пользой, узнавая массу нового о нашем удивительном и до конца неизведанном мире. Ну и конечно, необходимо своим примером показывать детям, что мир не ограничивается гаджетами.

Читайте книги, активно отдыхайте на природе, ходите на экскурсии вместе с детьми, правильно организовывайте досуг!

Литература

1. Кузьминов Н.Н., Кузьминова А.Н. Реализация государственной стратегии духовно-нравственного воспитания студентов как средство подготовки востребованных специалистов // Сборник трудов Сластёнина: в 2-х ч. – Рязань: Концепция, 2017. – Ч.2. – 336 с.

2. Мельников Т.Н., Потанина Л.Т. Современные информационно-коммуникативные технологии в дошкольной образовательной организации: учебно-методическое пособие. – М.: ИИУ МГОУ, 2015. – 138 с.

3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: пособие для учителей – М., 2002. – 220 с.

4. Шишова А.В., Кузьминов Н.Н. Активные методы обучения как условие эффективной социализации и социального взросления младших школьников // Актуальные проблемы психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции «XIII Левитовские чтения». В 2-х т. – 2017.

5. Кудинова Е.Б. Влияние гаджетов на современных школьников. – М.: КНОРУС, 2017. – 465 с.

6. Ребенок младшего школьного возраста и его взаимодействие с современными гаджетами // Школьный психолог. – 2015.

7. Кристин Керделлан, Габриэль Грезийон Дети процессора. – СПб., 2012. – 543 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ

Соблиров А.М., Фиापшев И.А., Киржинов М.М.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки юных спортсменов. Психолого-педагогическое сопровождение является важнейшим компонентом реализации успешной спортивной деятельности юных спортсменов. Подготовка юных спортсменов сопряжена с рядом проблем, особенно психологического характера. Важнейшим этапом в тренировочной деятельности спортсменов является реализация комплекса мер по психолого-педагогическому сопровождению юных спортсменов.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, тренировки, физические нагрузки, адаптация, спортивное развитие, психологическое развитие.

В системе современной детско-юношеской подготовки существуют проблемы, которые связаны также и с вопросами психолого-педагогического сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение реализуется не в достаточной степени. В сложившихся условиях стоит обеспечить реализацию опыта многих лет занятия спортом, т.е. с момента начала тренировочной деятельности до момента спортивного развития и совершенствования. Особая роль в данном процессе отводится педагогическому и психологическому сопровождению.

Следует отметить, что за последние годы спорт высших достижений развивается очень стремительно, что приводит к тому, что физические, технические и тактические показатели спортсменов находятся практически на одном уровне, что позволяет достигать высоких результатов в спорте. Однако важно

отметить, что не только указанные выше характеристики влияют на результаты спортсменов. Часто именно психические возможности определяют результат соревнований. В данном контексте важное значение имеет психолого-педагогическое сопровождение спортсменов. Под психолого-педагогическим сопровождением понимается деятельность, которая направлена на формирование условий для освоения умений, навыков и знаний для психологического развития спортсмена, особенно в подростковом возрасте. В спорте высших достижений основной упор в психолого-педагогическом сопровождении делается исключительно на подготовку соревновательных мероприятий. Что касается работы с детьми и подростками, то в данной работе упор делается на развитие юных спортсменов со всех сторон [1].

Психолого-педагогическое сопровождение должно быть максимально эффективным, зависит это от степени взаимодействия участников тренировочного процесса: тренера, детей, родителей, психологов и иного обслуживающего персонала. Эффективная система психолого-педагогического взаимодействия в тренировочном процессе в данной возрастной группе предполагает выстраивание следующим направлениям:

1. Индивидуальное социальное сопровождение, основная задача которого заключается в выявлении и дальнейшем развитии особенностей отдельной личности. Также в рамках данного направления следует вести работу по разрешению психологических проблем, которые характерны для данного возраста.

2. Терапевтическое сопровождение заключается в восстановлении психического здоровья спортсменов в случае выявления нарушений здоровья, важно также, чтобы терапевтическая работа проводилась в случае выявления пограничных ситуаций

3. Тренировочно-соревновательное сопровождение направлено на максимальное использование потенциала личности спортсмена в процессе соревнований.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения детско-юношеского спорта определяется только комплексом указанных выше трех направлений [2].

Определяющим фактором успешности спортивной деятельности является уровень самооценки спортсмена. Формирование самосознания происходит именно в период раннего подросткового возраста, а самооценка является одним из важнейших компонентов самосознания. Самооценка выступает в качестве одной из предпосылок развития спортсмена. Именно эта личностная характеристика определяет развитие спортивной карьеры юного спортсмена.

Для юных спортсменов важен высокий уровень адаптации. В процессе психолого-педагогического сопровождения следует уделять повышенное внимание факторам, которые снижают адаптационные возможности: невротизация, повышенная тревожность, нервное напряжение. Подобные состояния провоцируют истощение центральной нервной системы, что в целом негативно сказывается на общем психическом состоянии юного спортсмена.

Развитие невротизации могут вызвать повышенные физические и эмоциональные нагрузки, частые стрессовые ситуации. Невротизации в дальней-

шем может спровоцировать безразличное отношение к спортивной карьере. Подростки с низкой самооценкой в большей степени подвержены этому пограничному состоянию [3].

Терапевтический вектор связан с оценкой степени восстановления юного спортсмена после соревновательного периода. В рамках данного направления необходимо проведение профилактики негативных ситуаций и постоянное сопровождение в период реабилитации.

Также данный вектор может включать в себя групповую и индивидуальную работу с детьми и подростками с целью снижения стресс-факторов, психорегуляцию предстартовых неблагоприятных психических состояний (страха, неуверенности, паники), обучение навыкам идеомоторной тренировки (метод «Ключ» Х. Алиева).

Третий вектор социально-психологического сопровождения связан с тренировочно-соревновательной деятельностью. Разработка высокоэффективных методов тренировочного процесса должно проходить с учетом двух составляющих. С одной стороны, это личностные особенности юного спортсмена (с учетом индивидуальных и онтогенетических особенностей, способностей юных спортсменов), а с другой – психологические особенности самой спортивной деятельности. Последняя составляющая включает в себя психолого-педагогический анализ и характеристику спортивной деятельности. В рамках данного направления должна осуществляться систематическая работа с тренерами, родителями юных спортсменов, судьями. Работа с тренерским составом должна включать в себя овладение навыками выявления общего в подготовке и требованиях, предъявляемых к конкретному ребенку, с учетом его познавательных, эмоционально-волевых особенностей, индивидуального стиля тренировочной и соревновательной деятельности [4].

В рамках соревнований происходят демонстрация спортивных достижений, их сравнение и оценивание. Согласно операционной теории, спортивные соревнования могут рассматриваться как последовательно сменяющие друг друга операции, имеющие свою специфику в зависимости от вида спорта. Однако следует отметить, что методология, предлагаемая психологом тренеру в рамках психолого-педагогического сопровождения, должна носить практико-ориентированный характер, только в этом случае она будет применена в реальных условиях спортивных тренировок и соревнований. Совместная работа тренера и психолога должна включать в себя обсуждение и корректировку индивидуального плана спортсмена, формирование программы психологической стабильности. На данном этапе психолог может проводить развивающие тренинги для сплочения команды, формирование спортивной этики.

Оценка эффективности практической реализации системы психолого-педагогического сопровождения спортивной деятельности юных спортсменов должна осуществляться по отдельным критериями, образующим интегральный критерий эффективности:

– эффективность функционирования группового субъекта спортивной деятельности (критерий эффективности профессионального взаимодействия);

- оценка степени удовлетворенности спортсмена достигнутым уровнем готовности к участию в соревновательной деятельности;
- соответствие достигнутого уровня готовности экспертной оценке (критерий психологической готовности);
- результаты выступлений спортсменов в основном соревновании макроцикла с учетом соотношения степени соответствия прогнозируемого результата реально показанному спортсменом во время участия в ответственных соревнованиях (критерий результативности соревновательной деятельности) [5].

Однако достижение высокого спортивного результата ограничивается способностью спортсменов к активации дополнительных внутренних ресурсов, что, прежде всего, предполагает необходимость мобилизации сил организма, адекватный рост психической напряженности и способность к самоконтролю и саморегуляции психического состояния в сложных условиях тренировочной и соревновательной деятельности. Это указывает на необходимость изучения динамики личностного и социального развития, специфических свойств психики спортсменов как информативных критериев оценки эффективности практической реализации системы психолого-педагогического сопровождения их спортивной деятельности.

Грамотное, умелое психолого-педагогическое сопровождение учебно-тренировочного процесса и соревновательной деятельности дает юным спортсменам чувство радости и удовлетворения от результатов совместной работы с психологом, формирует адекватную самооценку, умение трезво оценивать свои возможности, видеть сильные и слабые стороны спортивной деятельности, способствует выстраиванию успешной траектории спортивной карьеры. Рассмотренные в данной статье аспекты должны лежать в основе программно-нормативных документов, регламентирующих работу детско-юношеских школ и физкультурно-спортивных организаций [6].

Литература

1. Шевырева Е.Г., Петров А.В., Петрова О.В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса подготовки юных спортсменов // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru> (дата обращения: 28.09.2021).
2. Пашута В.Л., Никольская А.С. Психолого-педагогическое сопровождение спортсменов как фактор преодоления стресса в условиях спортивной деятельности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 7 (149). – С. 236–240.
3. Находкин В.В., Портнягин Н.И. Психологическое сопровождение юных спортсменов // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 8. – С. 53–55.
4. Багадировой С.К. Становление и развитие целеполагания в процессе профессионализации личности (на примере спортивной деятельности): монография. – Майкоп: 2018. – 332 с.
5. Сафонов В. Психология спортсмена, слагаемые успеха. – М., 2017. – 370 с.
6. Иванов А. Психология чемпиона. Работа над собой. – М., 2016. – 80 с.

ИНФОРМАЦИЯ О ТОЧНОСТИ ДЕЙСТВИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ

Хаупшев М.Х.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Проблема управления движениями в спорте, свидетельствует о многогранности и сложности важнейшей функции, которая зависит от психических состояний человека. Особое место в психологическом обеспечении спортивной деятельности занимают мотивации, побуждающие человека заниматься спортом. Блок мотивации образуют потребности, мотивы и цели спортивной деятельности. Установлено, что спортивное действие начинается с мотивационного возбуждения, которое действует на сенсорно-моторные элементы и повышает чувствительность рецепторов. Это создаёт условия для получения полисенсорной информации о временных, пространственных и силовых параметрах действий.

Ключевые слова: управление движениями, психоэмоциональная устойчивость, полисенсорная информация, точность действий, высокий результат.

Актуальность. Проблема управления движениями в спорте, свидетельствует о многогранности и сложности важнейшей функции, которая зависит от психических состояний человека. К первой концепции управления движениями, наука относит безусловные и условные рефлексы И.М. Сеченова [10], затем представления Н.А. Бернштейна [2] и П.К. Анохина [1] об афферентной связи, о текущей информации, о сенсорных коррекциях, о коррекциях процесса управления органами исполнения.

Особое место в психологическом обеспечении спортивной деятельности занимают мотивации, побуждающие человека заниматься спортом. Блок мотивации образуют потребности, мотивы и цели спортивной деятельности. На протяжении спортивной карьеры роль конкретных мотивов в стимулировании активности спортсмена меняется, и для каждого этапа спортивной карьеры характерны свои доминирующие мотивы. Они характеризуются силой и устойчивостью и являются предметом заботы тренеров и спортивных психологов, т. к. от выраженности этих характеристик зависит успешность деятельности спортсменов [4–5, 8–9, 11].

Установлено, что спортивное действие начинается с мотивационного возбуждения, которое действует на сенсорно-моторные элементы и повышает чувствительность рецепторов. Это создаёт условия для получения полисенсорной информации о временных, пространственных и силовых параметрах действий [4–6, 8–9]. Л.М. Веккер был первым, кто пришел к мысли, что психофизиологические процессы в организме есть частные формы информации. Он утверждал: «все виды образов – элементарные, сенсорные, сенсорно-перцептивные, собственно-перцептивные и вторичные (представления) организованы в соответствии с иерархической матрицей частных форм пространственно-временного изоморфизма сигналов по отношению к источнику», что «инвариантное вос-

произведение в сигналах – образах пространственно-временной структуры их объёмов делает образы частной формой кодов» [3].

Методика. Деятельность волейболистов на тренировках и соревнованиях направляется образами специальных раздражителей внешней среды, которые формируются в зависимости от особенностей обучения, восприятия и объективности комплексной оценки количественных и качественных характеристик информации, получаемой от различных сенсорно-перцептивных систем и особенностей доминирующих психоэмоциональных состояний, обеспечивающих устойчивость функций, сопровождающих эти процессы.

Развитие современных технологий тренировочного и соревновательного процессов, предполагает знание взаимосвязи физического, сенсомоторного и психического развития человека, как единого процесса, определяющего эффективность спортивной подготовки в волейболе. Наша методика, учитывая важность влияния текущей и итоговой информации о результатах точности действий, на психические состояния волейболистов, подтверждает, что она может:

- лечь в основу технологий, усиливающих мотивацию деятельности;
- позволить корректировать психические состояния;
- обеспечить надёжность и устойчивость психоэмоциональных состояний и высокую эффективность спортивной деятельности.

В системе «человек – цель», процессы восприятия и переработки информации позволяют получать координаты цели, которые, с субъективным образом механизма действия, формируют способ её поражения и психоэмоциональный фон. Развитие такой системы происходит с помощью механизмов многоконтурной обратной связи, включающей слуховой, зрительный, вестибулярный, мышечно-суставной и тактильный каналы, и объективной информации, способствующей корректированию психических состояний волейболистов [2, 6–7].

И.П. Ратов подчеркивал, что решение спортивных задач требует непрерывного развития сенсорно-моторных функций. Высокая вариативность подготовительных действий снижает точность, что способствует смене психических состояний волейболистов в пользу негативных, разрушающих ранее сформированные умения и навыки. Отсюда видно, что развитие мастерства должно быть направлено на структурную безупречность координации движений и надёжность психических состояний [6–8].

Важным звеном эффективного управления действиями являются средства, методы и условия, мотивирующие проявление способностей к координации и корректирующие психоэмоциональные состояния волейболистов. Такие тренировочные условия можно создать с помощью специальных тренажёров, обеспечивающих объективной информацией о точности результатов спортивных действий и моделирующих в тренировочном процессе психические условия, приближённые к соревновательной деятельности.

Результаты. Проблема изучалась на материале статистически достоверной выборки, которая подтвердила нашу гипотезу. Мы обследовали 158 волей-

болистов от 7–8 лет до 19–20 лет, и установили, что качествами, позволяющими корректировать психические состояния, являются:

- доминирующая мотивация высоких достижений;
- объективная полисенсорная текущая и итоговая информация о точности результатов действий;
- психоэмоциональная устойчивость систем организма. Возможность коррекции психических состояний волейболистов обусловлена результатами эксперимента, который был проведен с целью изучения её зависимости от оперативности и точности восприятия и обработки поли-сенсорной информации о результатах действий.

Было установлено, что спортивная деятельность требует согласования технологии управления с психическими состояниями – мотивационными, интеллектуальными и эмоциональными, которые поддаются специальной тренировке. Было показано у волейболистов:

- что наибольшие значения характерны для спортсменов с высокой мотивацией;
- что в спортивном интеллекте, как психическом феномене, поли-сенсорное восприятие и переработка информации улучшили самооценку;
- что психоэмоциональные состояния имеют тенденцию к устойчивости;
- что всё это повысило эффективность управления движениями.

Так, средний прирост результатов по трём факторам в ЭГ составил 26,5 % при $P < 0,01$, в КГ – 11,3 % при $P < 0,05$. Анализ индивидуальных показателей состояния психики выявил их корреляцию ($R = 0,65$) с эффективностью действий на тренировке и соревнованиях по показателям точности. Связь между действиями и психическими состояниями отличается нестабильностью: – в начале связь высокая ($R = 0,78$), потом значения резко падают ($R = 0,52$), а затем вновь повышаются ($R = 0,73$). Корреляционный анализ результатов действий и психических состояний волейболистов показывает, что тенденция к повышению связи сохраняется, и она значимо зависит от полноты и субъективной оценки информации, поступающей по всем каналам связи. Поэтому объективная информация от внешних источников (управляемых тренажёров с обратной связью), есть важный элемент в тренировке и коррекции психических состояний спортсменов.

Обсуждение. Коррекция психических состояний спортсмена, в связи с воздействием информации от сенсорных систем, должна стать более эффективной, так как растёт самооценка и выработка иммунитета к помехам, негативно влияющим на результат. В таких условиях спортсмен находит в подготовке ресурсы для перестройки деятельности сообразно возникшим условиям и ведёт борьбу оптимально для себя. Помехи со стороны психического состояния имеют значительную корреляцию ($R = 0,65$) с результатами действий. Это говорит о том, что склонность к смене психических состояний сама является источником психоэмоционального дискомфорта, ухудшающего самооценку и результаты деятельности.

Выводы. Главным, в педагогическом процессе эффективного управления психоэмоциональными состояниями волейболистов в тренировочной и соревновательной деятельности, является:

- полнота и объективность информации оперативно поступающей через все сенсорные системы организма, о результатах точности отдельных действий;
- умение давать адекватную самооценку психоэмоциональным состояниям;
- умение корректировать психоэмоциональные состояния в соответствии с текущими требованиями складывающихся условий игры.

Полученные нами экспериментальные данные подтверждают существование особых психоэмоциональных состояний волейболистов, отклонение которых от требуемого уровня приводит к включению механизмов саморегуляции, обеспечивающих возвращение констант к исходному уровню. Управление ими является условием оптимизации спортивной подготовки, обеспечивающей достижение волейболистами высоких спортивных результатов.

Литература

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – 402 с.
2. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947. – 254 с.
3. Веккер Л.М. Психические процессы. Т. 1. – Л., 1974. – 203 с.
4. Зубков В.А. Мотивация и самооценка подростка как факторы готовности к соревновательной деятельности: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 1982. – 21 с.
5. Ильина, Н.Л. Динамика мотивации на протяжении спортивной карьеры: дис. ... канд. псих. наук. – СПб, 1998. – 181 с.
6. Овсяк Е.А. Технология совершенствования двигательных действий спортсменов на основе комплексного использования средств полисенсорного информационного воздействия: дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2003. – 185 с.
7. Ратов И.П. Исследование спортивных движений и возможностей управления их характеристиками с использованием технических средств: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1977. – 42 с.
8. Родионов А.В. Психолого-педагогические методы повышения эффективности решения оперативных задач в спорте: дис. ... докт. пед. наук. – М., 1990. – 337 с.
9. Рудик, П.А. Психологические аспекты спортивной деятельности: в кн. Психология и современный спорт. – М.: ФКиС, 1973. – С. 14–40.
10. Сеченов И.М. Избранные произведения. Т. 1. – М.: АН СССР, 1952. – 68 с.
11. Страхов, В.И. Помеховлияние как фактор деформации психического состояния (на модели спорта) // Сборник научных статей. – Казань: Изд-во КГПУ, 2001. – С. 342–351.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦИОННЫХ СОСТОЯНИИ

Маремшаова М.Х., Афаунова Л.Б.,

Научный руководитель: Багова Р.Х.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Состояние учебной деятельности, ее формирование у младшего школьника является предметом пристального внимания в профессиональной деятельности педагога. В статье рассмотрен вопрос актуальности проблемы школьной дезадаптации у детей и подростков, сделан анализ природы возникновения и характерных проявлений дезадаптации в детском и подростковом возрасте. Предложены основные направления педагогической работы по профилактике дезадаптационных состояний учащихся общеобразовательной школы.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, социальная адаптация, профилактика дезадаптации, обучение, педагогического воздействия, психолого-педагогические условия, учебная деятельность.

Одним из актуальных задач образования является повышение эффективности обучения, обеспечение разностороннего личностного развития детей в соответствии с их индивидуальными склонностями и способностями, привлечение воспитанников и учащихся к активной познавательной и творческой деятельности. Важно не столько вооружить школьника системой отраслевых знаний, сколько научить их самостоятельно добывать нужную информацию, осмысливать ее, делать выводы и принимать ответственные решения.

В школьном возрасте ведущим видом деятельности становится учебная. Данная деятельность не просто развивает ребенка, укрепляет его психические процессы, но и определяет состав его личности, те нравственные эталоны, мотивы и потребности, которые существенно влияют на весь жизненный путь человека [3]. Учебная деятельность не дана в готовой форме, в школе она должна быть сформирована. Сначала у детей начальных классов развивается интерес к самому процессу учебной деятельности. Только потом им становится ясно, что учения – это серьезное дело, которое требует от ученика усидчивости и внимания, а от учителя создания и поддержания, определенных психолого-педагогических условий.

По определению Зверева Г. Ю. учебная деятельность – ведущий вид деятельности детей младшего школьного возраста, систематическое и целенаправленное усвоение знаний, способов действий и развития самого ученика. Основные характеристики учебной деятельности:

- 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия;
- 3) учебная деятельность ведёт к изменениям в самом ученике;
- 4) происходят изменения психики и поведения обучающегося в зависимости от результатов своих собственных действий [2].

Учебная деятельность должна привлекать детей, приносить им радость и удовольствие. Поэтому одним из приоритетных направлений современной педагогики и психологии является определение и создание таких психологических условий, максимально способствовали бы развитию их познавательной активности.

Характеризуя понятие «учебная деятельность» большинство авторов обычно жалуются на такую распространенную ее чрезмерно расширительную трактовку. В обыденной речи, а нередко и в специальных психологических и педагогических изданиях, учебная деятельность трактуется очень широко и рассматривается как синоним обучения, учения и даже обучения. Кроме того, словом «учебная деятельность» принято обозначать основную нормативную деятельность в учреждениях образования. С точки зрения деятельностного подхода, это – не так.

Учебная деятельность – деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, которые переходят в самоконтроль и самооценку. Согласно Д.Б. Эльконина учебная деятельность – это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, к такой деятельности должны побуждать адекватные мотивы. Ими могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования [11].

Также Д.Б. Эльконин представил учебную деятельность как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. Однако учебная деятельность, наполненная содержанием, значением и ответственным отношением субъекта к предмету обучения на всем его протяжении, может рассматриваться шире и распространяться на весь возрастной диапазон обучения [10]. В этом смысле учебная деятельность может быть определена как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, которые переходят в самоконтроль и самооценку.

Термин «школьная дезадаптация» существует с момента появления первых учебных заведений. Если раньше ему уделяли какое-то особое внимание, то сейчас психологи говорят об этой проблеме и ищут причины ее возникновения. В каждом классе есть ребенок, который не только не успевает по программе, но и испытывает значительные трудности в обучении. Иногда школьная дезадаптация не имеет ничего общего с процессом обучения и возникает из-за неудовлетворительного взаимодействия с другими. Общение со сверстниками – важная сторона школьной жизни, которой нельзя избежать. Иногда бывает, что кажущийся здоровым ребенок начинает расслабляться с одноклассниками, что никак не влияет на его эмоциональное состояние.

Среди причин дезадаптации младших школьников чаще всего встречаются следующие: невозможность найти контакт со сверстниками, низкая успеваемость, личностные особенности ребенка.

Как первая причина дезадаптации – неумение наладить отношения в детском коллективе. Иногда просто не хватает навыка. К сожалению, не всем детям одинаково легко подружиться с одноклассниками. Многие просто страдают повышенной застенчивостью, не знаю, с чего начать разговор. Трудности в об-

щении особенно актуальны, когда ребенок поступает в новый класс по уже установленным правилам [7].

Еще одна причина – разрыв в классе. Если ребенок чего-то не понимает, постепенно теряется интерес к предмету, он не хочет делать домашнее задание. Учителя не всегда правы. Если ребенок не успевает возразить, ему ставятся соответствующие оценки.

Личностные особенности ребенка тоже могут стать предпосылкой к формированию дезадаптации. Чрезмерно застенчивый ребенок часто обижает сверстников или даже недооценивает оценки учителя. Тому, кто не может постоять за себя, часто приходится страдать от дезадаптации, потому что он не может чувствовать себя важным в коллективе.

Если ребенок проявляет признаки дезадаптации необходимо предпринимать меры. Чем раньше это будет сделано, тем легче будет в будущем. Коррекцию школьной дезадаптации следует начинать с установления контакта с ребенком. Выстраивание доверительных отношений необходимо для того, чтобы понять проблему и выявить источники ее возникновения.

Перечисленные ниже методы помогут справиться с дезадаптацией, и повысят уверенность ребенка в себе.

Метод разговора

Нужно поговорить с ребенком. Необходимо исключить игнорирование проблемы как таковой. Невозможно заменить живое человеческое общение, и ребенку просто нужно чувствовать себя важной.

Арт-терапия

Предложить ребенку нарисовать его главную задачу. Как правило, дети, страдающие школьной дезадаптацией, сразу начинают рисовать школу. Несложно догадаться, что именно там и сосредоточена основная трудность.

Научиться общаться

Если проблема в том, что ребенку сложно взаимодействовать с другими, следует пережить это трудное время. Узнать, в чем именно сложность дезадаптации.

«Проблема» предмета

Иногда ребенка преследуют неудачи в конкретной дисциплине. Редкий ученик будет действовать самостоятельно, к месту нахождения учителя, помимо того, чтобы заниматься. Скорее всего, ему нужно помочь, направить в нужное русло.

Основной способ борьбы с школьной дезадаптацией – психологическая помощь. При этом очень важно, чтобы близкие люди, в частности родители, уделяли должное внимание многолетней работе с психологом. В случае негативного влияния семьи на ученика стоит исправить такие проявления неодобрения. Родители должны помнить и напоминать себе, что любая неудача ребенка в школе не означает крах его жизни. Соответственно, не стоит обвинять его в каждой плохой оценке, лучше всего вести внимательный разговор о возможных причинах неудачи. Благодаря поддержанию дружеских отношений между ребенком и родителями можно добиться более успешного преодоления жизненных трудностей [9].

Результат будет более эффективным, если помощь психолога сочетается с поддержкой родителей и изменением школьной среды. В случае, когда у ученика не складываются отношения с учителями и другими учениками, или эти люди негативно влияют на него, вызывая неприязнь к заведению, то желатель-

но подумать о смене школы. Возможно, в другой школе ученик сможет заинтересоваться учебной и завести новых друзей.

Таким образом, можно предотвратить сильное развитие школьной дезадаптации или даже самую серьезную дезадаптацию постепенно преодолеть. Успех профилактики расстройства адаптации в школе зависит от своевременного участия родителей и школьного психолога в решении проблем ребенка.

Профилактика школьной дезадаптации включает создание компенсирующих учебных классов, использование психологического консультирования при необходимости, использование психокоррекции, социальных тренингов, тренингов для учащихся с родителями, а также освоение учителями корректирующего и воспитательного обучения, которое направлено на воспитательную виды деятельности.

Школьная дезадаптация подростков отличает тех подростков, которые адаптированы к школе своим отношением к обучению. Подростки с дезадаптацией часто указывают на то, что им сложно учиться, что в их учебе много непонятного. Адаптивные школьники вдвое чаще говорят о трудностях, связанных с нехваткой свободного времени из-за загруженности.

Подход к социальной профилактике как основной цели подчеркивает устранение причин и условий, различных негативных явлений. При таком подходе проводится коррекция школьной дезадаптации.

Социальная профилактика включает в себя систему правовых, социально-экологических и образовательных мероприятий, которые проводятся обществом для нейтрализации причин девиантного поведения, которое приводит к расстройству адаптации в школе.

В профилактике школьной дезадаптации существует психолого-педагогический подход, при котором восстанавливаются или корректируются качества человека с дезадаптивным поведением, особенно с акцентом на морально-волевые качества [3].

Информационный подход основан на представлении о том, что отклонения от норм поведения происходят из-за того, что дети ничего не знают о самих нормах. Такой подход наиболее актуален для подростков, их информируют о правах и обязанностях, которые перед ними представлены.

Коррекцию школьной дезадаптации проводит в школе психолог, но часто родители направляют ребенка к индивидуально практикующему психологу, так как дети боятся, что все узнают об их проблемах, поэтому с недоверием относятся к специалисту.

Литература

1. Воронцов А.Б. Давыдова В.В., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина. – М.: Рассказовъ, 2018. – 300 с.
2. Зверева, Г. Ю. Развитие у школьников мотивации к учению // Молодой ученый. – 2019. – № 22. – С. 787–792.
3. Картунова А.А. Педагогические условия формирования учебной мотивации учащихся младших классов // Инновационная наука. – 2020. – № 8–1.

4. Кокарева З.А. Оценочная деятельность в начальной школе. Учебно-методическое пособие. – Вологда: ВИРО, 2011. – 152 с.
5. Панишева К.А. Формирование интереса к учебной деятельности // Молодой ученый. – 2018. – № 2. – С. 825–828.
6. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности. – М., 1976.
7. Троицкая И.Ю. Влияние отметки на учебную мотивацию младших школьников // Молодой ученый. – 2015. – № 21(1). – С. 132–134.
8. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться?. – Рига: Эксперимент, 2013. – 260 с.
9. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. – М.: Развивающее образование, 2010.
10. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Просвещение, 1984.
11. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Система развивающего обучения: пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Союз, 2009. – 153 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Темирова Д.Б.

Научный руководитель: Багова Р.Х.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Обоснована актуальность формирования речевой культуры младших школьников. Выявлен уровень изученности проблемы и установлены основные подходы к решению данной проблемы. Проведена диагностика формирования речевой культуры детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: речь, речевая культура, формирование речевой культуры, младшие школьники, умения, логичность.

В настоящее время в центре внимания находится целенаправленное, системное, опирающееся на лингвистические знания обучение школьников различным видам речевой деятельности. Важнейшей задачей школы на современном этапе является формирование у учащихся потребности к овладению знаниями и способами действий с ними в соответствии с познавательными установками.

Понятие речевой культуры впервые в отечественной психологии ввел Л.С. Выготский. В труде «Мышление и речь» автор определил данное понятие как «...единство мышления и речи, в котором диалектически отождествляются и различаются по своему развитию обе стороны единого процесса...». Затем исследования проблемы продолжили развивать в своих трудах А.Н. Леонтьев, Л.Р. Лурия, И.А. Зимняя и др. Отечественные психологи доказывают, что речевая культура является основной единицей коммуникации. Работа А.А. Леонтьева в области речевой культуры позволила выделить внутреннюю и внешнюю речь и определить различие структур внешней и внутренней речи. Исследова-

тельскую работу по развитию речи младших школьников проводят такие педагоги, как М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, Г.И. Сорокина, М.С. Соловейчик, О.М. Казарцева. Авторы понимают формирование речевой культуры как нацеленность на обучение школьников устному и письменному общению с помощью средств языка.

Методика формирования культуры речи опирается на общедидактические принципы обучения русскому языку и методические принципы, предложенные и разработанные Л.П. Федоренко. Огромный вклад в вопросы методики формирования культуры речи внесен М.Р. Львовым, Т.А. Ладыженской.

Актуальность проблемы формирования речевой культуры заключается в том, что овладение речевой культурой является одним из самых необходимых условий для формирования социально – активной личности. Задачи обучения в школе разнообразны, соответственно, одной из основных задач на современном этапе обучения учащихся является развитие речевой культуры.

Объектом исследования является учебная деятельность младших школьников.

Предмет исследования: речевая культура младших школьников в учебной деятельности

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и провести экспериментальную проверку педагогических условий формирования речевой культуры у младших школьников.

Задачи исследования:

1. Выявить изученность проблемы с помощью психолого-педагогической и методической литературы по развитию творческого мышления учащихся;
2. Подобрать методики и с их помощью провести обследование речи у младших школьников
3. Дать качественный и количественный анализ результатов исследования.
4. Предложить комплекс упражнений, направленных на коррекцию и улучшение уровня развития речи.

Гипотеза исследования: речевая культура младших школьников будет эффективнее формироваться, при использовании на уроках упражнений, направленных на развитие: логической последовательности речи, содержательной стороны речи, точности употребления слов в речи и активного словарного запаса.

Методы исследования: методы психолого-педагогического эксперимента, математический метод, сравнительный метод, тестирование, анализ, синтез, обобщение и систематизация теоретических положений по проблеме исследования.

Методический инструментарий:

1. Методика логической последовательности речи.
2. Методика содержательности речи.
3. Методика точности определения слов.
4. Методика определения активного словарного запаса.

База исследования: МОУ «СОШ № 1 им. Т.М. Курашинова» с.п. Атажукино.

Характеристика выборочной совокупности: 47 учащихся в возрасте от 9–11 лет.

Для диагностики уровня сформированности речевой культуры у детей младшего школьного возраста использовались четыре методики, чтобы получить более точные результаты исследования. С помощью этих методик был выявлен уровень их развития.

Изучение формирования речевой культуры учащихся третьих классов позволяет сделать вывод, что коммуникативные умения младших школьников находятся на стадии формирования. В начале исследования речи речевые умения учащихся по всем показателям речевых умений находились практически на одном уровне. Основная масса младших школьников владеет речью на среднем уровне. В экспериментальной группе много детей находятся на низком уровне речевого развития (логическая последовательность и содержательность речи – 36 %; точность употребления слов – 28 %).

В контрольном классе половина класса владеет речью на среднем уровне. В констатирующем эксперименте был выявлен уровень формирования речевой культуры у младших школьников и рассмотрены следующие критерии речевых умений: содержательность речи; логичность речи; точность использования слов; активный словарный запас учащихся.

На формирующем этапе эксперимента были апробированы условия, необходимые для формирования речевой культуры.

Системность проведения различных упражнений, формирующих речевую культуру, существенно улучшает не только речь, но и коммуникативные способности детей. Данные упражнения позволяют детям учиться общаться между собой: умения выслушать точку зрения оппонента, умение дискутировать, умение правильно формировать свою мысль, умение правильно вести диалог.

В начале эксперимента показатели уровня речевой деятельности в экспериментальной группе были намного ниже, чем в контрольной. Это доказывает приведенная ниже рисунок и таблица.

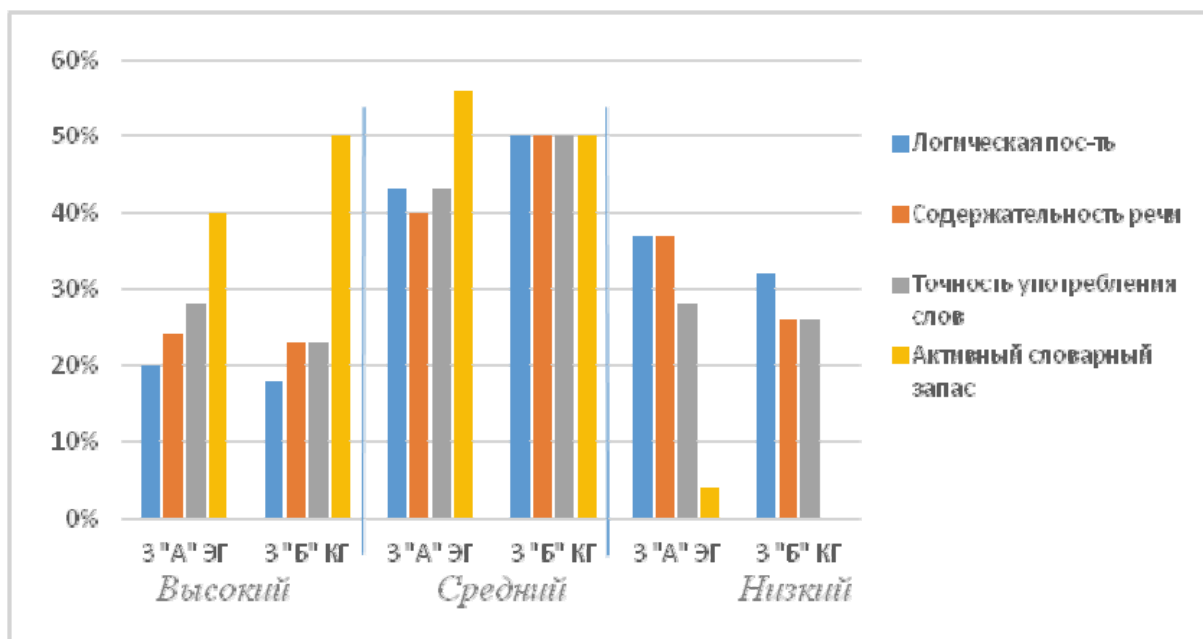


Рисунок. Уровень развития речевой культуры на констатирующем этапе исследования

Результаты контрольного эксперимента

Экспериментальная группа	Логическая последовательность	Содержательность речи	Точность употребления слов	Контрольная группа	Логическая последовательность	Содержательность речи	Точность употребления слов
1. Апшев А.	3	3	3	1. Абаев А.	1	2	2
2. Апшев А.	3	2	3	2. Аутлова Д.	1	1	2
3. Аутлов А.	1	1	1	3. Афашагов А.	1	1	1
4. Аутлова Я.	2	3	3	4. Ашабокова А.	3	2	3
5. Афашагова А.	1	1	2	5. Бесланеева А.	2	3	2
6. Афашагова А.	2	2	2	6. Гедгафов А.	2	2	2
7. Бесланеева Д.	2	2	2	7. Гедгафова Л.	1	2	1
8. Гордогожев А.	2	2	2	8. Гедгафова Л.	3	3	3
9. Гордогожева Д.	2	2	2	9. Гордогожев Т.	2	2	2
10. Гордогожев К.	2	2	2	10. Гордогожева К.	2	2	2
11. Гордогожев С.	3	3	3	11. Гучева К.	2	3	3
12. Гордогожев Т.	3	3	3	12. Желдашев Т.	2	2	2
13. Дикинов И.	1	2	2	13. Жемухова И.	3	3	3
14. Доткулов К.	3	3	3	14. Жемухова Ф.	2	2	1
15. Желдашев К.	2	2	3	15. Канаметова Д.	2	3	3
16. Желдашев Р.	1	2	2	16. Курашинов К.	3	3	3
17. Желдашева Я.	2	2	2	17. Куршев Я.	1	1	2
18. Канамготов А.	3	2	3	18. Хакяшев И.	2	3	3
19. Канамготов И.	2	2	2	19. Шетов Л.	2	2	2
20. Карданов М.	3	3	3	20. Шетова К.	1	1	1
21. Куршева А.	1	1	2	21. Шетова М.	2	2	2
22. Чеченова Д.	3	3	3	22. Шогенов М.	3	2	3
23. Шагербиева А.	2	2	2				
24. Шетова Л.	3	3	3				
25. Яхутлов Р.	3	3	3				
Высокий	40 %	36 %	48 %	Высокий	32 %	32 %	36 %
Средний	40 %	52 %	48 %	Средний	50 %	54 %	46 %
Низкий	20 %	12 %	4 %	Низкий	27 %	14 %	18 %

По этим данным можно прийти к выводу, что в контрольном классе половина класса владеет речью на среднем уровне. В констатирующем эксперименте был выявлен уровень формирования речевой культуры у младших школьников и рассмотрены следующие критерии речевых умений: содержательность речи; логичность речи; точность использования слов; активный словарный запас учащихся.

Опытно-экспериментальная работа позволила подтвердить гипотезу исследования. В результате работы уровень сформированности речевой культуры в экспериментальной группе повысился.

Литература

1. Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения // Образовательные технологии: сборник материалов. –2015.
2. Якупова Г.Ш. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений младших школьников // Вестник ЮУрГУ. – 2015.
3. Пассов Е.И. Коммуникативная методика. – М.: Изд-во АРКТИ, 2015.
4. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. – М.: Владос, 2004. – 288 с.
5. Мурашов А.А. Культура речи: практикум. – М.: Изд-во Московского психолого-соц. ин-та, 2016.
6. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
7. Карпова С. Н. Психология речевого развития ребенка. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1987. – 146 с.
8. Блонский П.А. Психология младшего школьника. – М.: 1997. -126 с.
9. Немов Р.С. Психология. – М.: Просвещение, 2005. – 223 с.
10. Зубарева Л.В. Развитие словеснологического мышления и связной речи младших школьников. – Волгоград: Учитель, 2010. – 99 с.
11. Иванова В.А., Потиха З.А., Розенталь Д.Э. Занимательно о русском языке. – М.: Просвещение, 2000. – 255 с.
12. Казарцева, О.М. Культура речевого общения. Теория и практика обучения. – М.: Флинта, 2008. – 496с.
13. Касаткин Л.Л. Краткий справочник по современному русскому языку. – М.: Высшая школа, 2001. – 383 с.
14. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – 2-е изд. – М.: Сентябрь, 2000. –112 с.
15. Ушакова, Н.Н. Внеклассные занятия по русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 2004. – 136 с.
16. Петрова Л.И. Индивидуальный подход в воспитании младшего школьника. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 336 с.
17. Касаткин Л.Л. Краткий справочник по современному русскому языку. – М. : Высшая школа, 2001. – 383 с.
18. Данилова Е.Е., Дубовина И.В. Младший школьник: развитие познавательных способностей. – М. : Просвещение, 2003. – 157 с.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Карданова А.А.

Научный руководитель: Ногерова М.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Обоснована актуальность трудового воспитания детей младшего школьного возраста. Выявлен уровень изученности проблемы и установлены основные подходы к решению данной проблемы. Проведена диагностика трудового воспитания детей младшего школьного возраста. Установлено, что у младших школьников доминирует средний уровень трудового воспитания.

Ключевые слова: труд, трудовое воспитание младших школьников, младший школьный возраст, воспитание в начальной школе, интерес, направленность к трудовым действиям, настойчивость.

Младший школьный возраст (с 6–11 лет) – это наиболее благоприятный период для воспитания трудолюбивой личности. В этом возрасте дети приобретают основные знания и умения в трудовой сфере [1]. Труд – это важный источник материального и духовного богатства общества, а также – это основа воспитания личности.

Воспитание в начальной школе – это важный процесс который должен осуществляться как дома, так и в школе. В начальной школе необходимо развивать нравственные и волевые качества, а также трудовые умения и навыки ребенка.

В работах учёных-педагогов, таких как В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко К.Д. Ушинский, труду, как средству, воспитания отводится важное место. В.А. Сухомлинский указывал на облагораживающую силу труда: «Если ребёнок вложил частицу своей души в труд для людей и нашел в этом труде личную радость, он уже не сможет стать злым, недобрый человеком» [2]. А.С. Макаренко говорил о важности творческого труда: «Научить творческому труду – особая задача воспитателя. Творческий труд возможен только тогда, когда человек относится к работе с любовью, когда он сознательно видит в ней радость, понимает пользу и необходимость труда, когда труд делается для него основной формой проявления личности и таланта» [3]. По мнению К.Д. Ушинского «воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой – внушить ему неутомимую жажду труда» [4].

Актуальность проблемы трудового воспитания ребенка младшего школьного возраста обусловлена психологическими факторами: тем, что данный период жизни наиболее благоприятное время для воспитания трудолюбивой, всесторонне развитой, творческой личности, обладающей такими важными качествами, как ответственность, трудолюбие, работоспособность, общительность, а также личности, которая легко адаптируется к окружающей среде и умеет правильно использовать свой потенциал.

Объектом исследования является процесс воспитания детей младшего школьного возраста.

Предметом исследования является трудовое воспитание детей младшего школьного возраста.

Цель: исследовать формы и методы трудового воспитания детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Выявить уровень изученности проблемы трудового воспитания детей младшего школьного возраста.

2. Установить основные подходы к решению проблемы трудового воспитания детей младшего школьного возраста.

3. Выявить уровень развития трудового воспитания у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: проблема трудового воспитания у детей младшего школьного возраста будет успешно решаться, если родители и учителя совместно будут приобщать детей к труду.

Методы исследования: анализ, синтез и обобщение психолого-педагогической литературы; психолого-педагогический эксперимент; беседа; статистическое обобщение; группировка.

Методики исследования: «Выявление отношения школьника к умственному труду», «Выявление отношения школьника к физическому труду»

База исследования: МКОУ «Лицей № 1» г. Нарткала.

Выборочная совокупность составила 20 учащихся второго класса в возрасте от 8 до 9 лет.

Для диагностики уровня трудового воспитания детей младшего школьного возраста использовались две методики, чтобы получить более точные результаты исследования. С помощью этих методик был выявлен уровень умственного и физического труда. Данные методики проводились в виде наблюдения и индивидуальной беседы.

Результаты диагностики уровня трудового воспитания детей младшего школьного возраста с помощью методик «Выявления отношения школьника к умственному труду» и «Выявления отношения школьника к физическому труду» представлены в таблице.

Таблица

Результаты диагностики трудового воспитания детей младшего школьного возраста

Методики \ Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Методика 1	20 %	50 %	30 %
Методика 2	40 %	45 %	15 %

Из таблицы видно, что по итогам методики «Выявления отношения школьника к умственному труду», к высокому уровню было отнесено 20 % детей. Средний уровень показали 50 % детей и соответственно 30 % низкий уровень. Результаты диагностики по методике «Выявление отношения школьника к физическому труду» показали лучшие результаты, чем в первой методике. К высокому уровню было отнесено 40 % детей, к среднему уровню 45 % и низкий уровень показал 15 % детей.

Наглядно сопоставить результаты измерений можно с помощью гистограммы на рисунке.

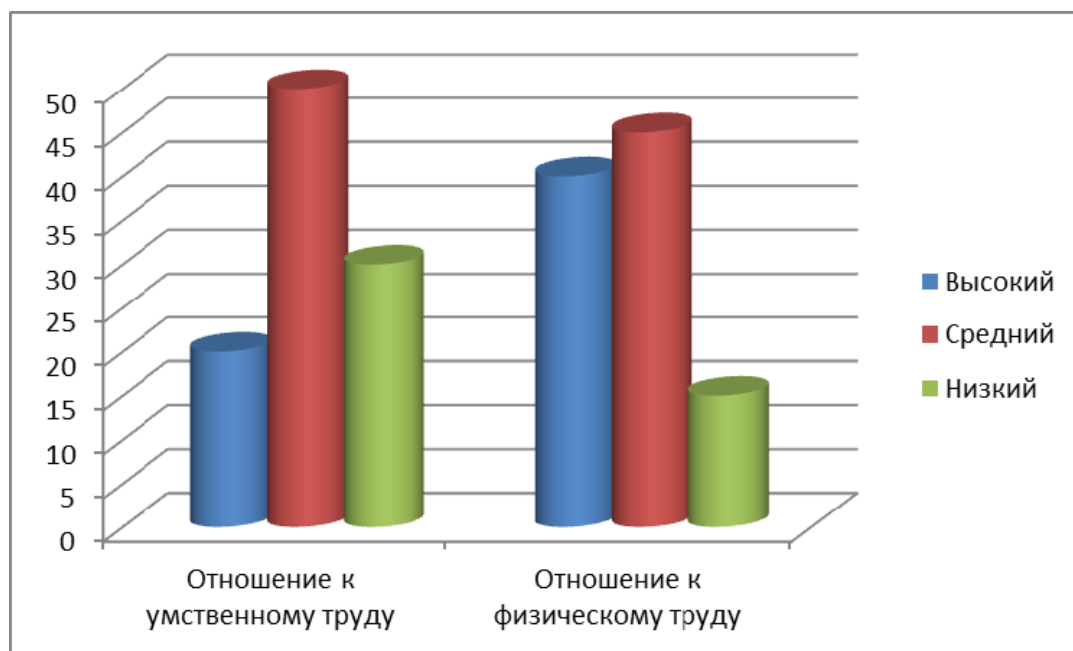


Рисунок. Гистограмма процентного соотношения низкого, среднего, высокого уровня развития трудового воспитания по отношению к умственному и физическому труду

Мы видим, что в обоих исследованиях средний уровень развития преобладает. Вместе с тем высокий результат развития большая доля от общего количества детей демонстрирует при исследовании развития физического труда, нежели умственного. Это можно объяснить тем, что в младшем школьном возрасте трудовые навыки физического труда при выполнении простых манипуляций у детей развиты выше, чем навыки самостоятельного интеллектуального труда. Это связано с возрастными особенностями: непоседливостью, любопытством, неусидчивостью. Все это соответствует предположениям об особенностях психоэмоционального развития.

Литература

1. Макарова Ю. В. Трудовое воспитание детей младшего школьного возраста как психолого-педагогическая проблема // *Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Международной научной конференции*. – 2016. – С. 128–130 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru>.
2. Сухомлинский В.А. *О воспитании*. – М.: Просвещение, 2012. – 198с.
3. Макаренко А. С. *Избранные педагогические труды*. – М.: Педагогика, 2010. – 374 с.
4. Ушинский К.Д. *Труд в его психическом и воспитательном значении Собрание сочинений*. – М., 1974 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru>.

САМООЦЕНКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Хамокова Д.Ф.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Обоснована актуальность самооценки детей младшего школьного возраста. Выявлен уровень изученности данной темы, выделены основные проблемы развития самооценки и установлены основные подходы к решению данной проблемы. Проведена диагностика уровня самооценки детей младшего школьного возраста. Установлено, что в младшем школьном возрасте у детей наблюдается преимущественно завышенная самооценка.

Ключевые слова: младший школьный возраст, воспитание в начальной школе, самосознание, самооценка.

Формирование всесторонне и гармонично развитой личности является основной целью, идеалом современного образования и воспитания. А среди факторов, обуславливающих формирование личности, важное место занимает самосознание, а в частности, одно его составляющее – самооценка, детерминирующая направление и уровень активности личности ребенка, способность к саморегуляции, становление его ценностных ориентаций личностных смыслов [4].

Понятие «самооценка» изучалось многими зарубежными и отечественными психологами, такими как З. Фрейд, К. Хорни, И.С. Кон, Р. Бернс, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.И. Липкина, А.В. Захарова и другие. Были сформулированы разные подходы, устанавливающие разные стороны определения данного понятия. Но различие мнений в раскрытии сущности самооценки отнюдь не указывает на ложность данных определений, а лишь показывает, что самооценка является сложным, динамичным и многозначным образованием [2].

Все психологи сходятся во мнении, что младший школьный возраст является важным этапом в формировании самооценки [2]. Учебная деятельность играет значимую роль в самопознании ребенка. На становление самооценки влияет также отношение окружающих, взаимоотношение с учителем, со сверстниками, обстановка в семье и т.д. Задача каждого учителя помочь ребенку сформировать максимально адекватное отношение к самому себе [3].

Актуальность связана с необходимостью изучения психологических условий и закономерностей становления самооценки на разных возрастных этапах, а в частности в младшем школьном возрасте, т.к. именно в этот период самооценка получает свое развитие за счет учебной деятельности, новой позиции – позиции ученика, нового психического образования – рефлексии, которым ребенок только начинает овладевать.

Объект исследования: личностное развитие детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: развитие самооценки у детей младшего школьного возраста.

Цель работы: выявить особенности развития самооценки детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Выявить уровень изученности проблемы самооценки в отечественной и зарубежной литературе.

2. Выявить особенности развития самооценки у детей младшего школьного возраста.

3. Выявить уровень самооценки детей младшего школьного возраста с помощью специально подобранных методов и методик.

Гипотеза: в младшем школьном возрасте у детей наблюдается преимущественно завышенная самооценка.

Методы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования.

2. Диагностирование с помощью специально подобранных методик.

3. Математический метод.

Методический инструментарий:

1. «Лесенка» – автор В.Г. Щур.

2. «Какой я» – автор Р.С. Немов.

Исследовательская база: МКОУ Лицей № 1 г.п. Терек.

Выборочная совокупность: 30 детей в возрасте 8–9 лет.

Для диагностики уровня самооценки детей были использованы такие методики как: методика «Лесенка» В.Г.Щур, методика «Какой я» Р.С. Немов.

Результаты диагностики самооценки детей по методикам «Лесенка» и «Какой я» в процентах отображены в таблице.

Таблица

Результаты диагностики по методикам «Лесенка» и «Какой я».

Методика \ Уровень	Низкий	Средний	Высокий
«Лесенка»	0 %	14 %	86 %
«Какой я»	0 %	33 %	67 %

По результатам диагностики самооценки по методике «Лесенка» 86 % имеют высокий уровень самооценки, 14 % имеют средний уровень самооценки и полностью отсутствуют ученики с низким уровнем самооценки.

По результатам диагностики самооценки по методике «Какой я» 67 % учащихся имеют высокий уровень самооценки, 33 % имеют средний уровень и 0 % с низким уровнем самооценки.

Наглядно сопоставить результаты измерений можно с помощью диаграммы на рисунке.

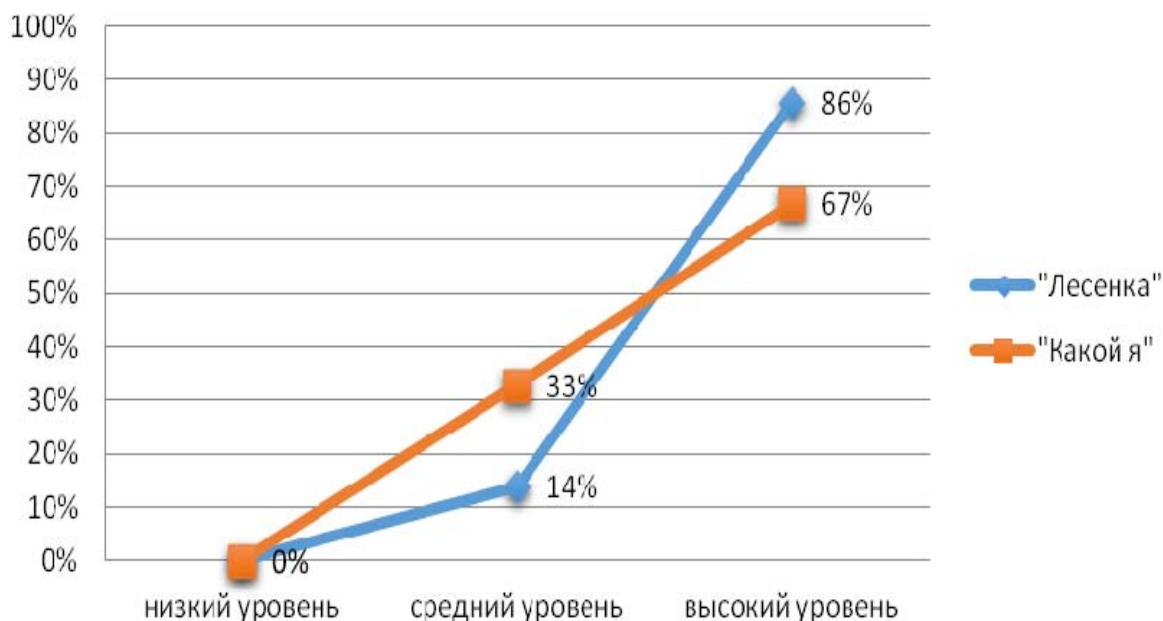


Рисунок. Результаты диагностик уровня самооценки учащихся 2-го класса по методикам «Лесенка» и «Какой я»

Можно увидеть, что в обоих исследованиях преобладает высокий уровень самооценки у детей в младшем школьном возрасте.

Выводы, сформулированные на основе количественного и качественного анализа, позволяют сделать заключение о подтверждении гипотезы о том, что в младшем школьном возрасте у детей наблюдается преимущественно завышенная самооценка.

Таким образом, задачи данного исследования решены и цель достигнута.

Литература

1. Бороздина Л.В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2011. – С. 54–66.
2. Васильева Е.Н. Формирование учебной самооценки учащихся в начальной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – С. 411–415.
3. Качанова О.А. Особенности формирования самооценки младшего школьника. – Вологда: ФГБУН, 2018. – С. 27.
4. Матюхина М. В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПРИЧИН ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Лихова А.А.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Учение – только свет, по народной пословице, – оно также и свобода. Ничто так не освобождает человека, как знание».

Иван Сергеевич Тургенев

Аннотация. В статье рассматриваются причины школьной неуспеваемости у младших школьников. Выявлены основные подходы к изучению проблемы. Обоснована актуальность изучения причин школьной неуспеваемости у младших школьников. Установлено, что устранение причин неуспеваемости младших школьников будет осуществляться успешнее, если своевременно и часто проводить педагогическую и психологическую профилактику, психодиагностику с учащимися, при этом выявляя их уровень успеваемости на данном этапе обучения.

Ключевые слова: неуспеваемость, неуспеваемость школьников.

Именно в начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы, в это же время формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможны последующее учение и практическая деятельность. Отсутствие этого фундамента, не владение начальными знаниями и умениями приводит к чрезмерным трудностям в овладении программой средних классов, в результате такие дети нередко выпадают из обучения.

В связи с вышесказанным, **объектом** является неуспеваемость младших школьников, **предметом** психолого-педагогические причины неуспеваемости младших школьников

Основной целью исследования является выявить особенности психолого-педагогических причин неуспеваемости младших школьников

Гипотеза исследования заключается в том, что устранение причин неуспеваемости младших школьников будет осуществляться успешнее, если своевременно и часто проводить педагогическую и психологическую профилактику, психодиагностику с учащимися, при этом выявляя их уровень успеваемости на данном этапе обучения.

В контексте достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

1. Выявить уровень изученности проблемы неуспеваемости младших школьников

2. Изучить понятие «неуспеваемость» и определить основные причины неуспеваемости младших школьников

3. Подобрать методики педагогической и психологической диагностики школьной неуспеваемости

4. Выявить уровень школьной мотивации младших школьников

При подготовке настоящей работы использованы такие методы, как:

– анализ, синтез и обобщение психолого-педагогической литературы по теме исследования;

– констатирующий;

– математические методы;

С давних времен и до сегодняшнего дня одним из самых «больных» мест всех школ остаётся слабая успеваемость школьников

Актуальность исследования заключается в том, что трудности в учебном процессе, особенно если они проявляются еще в начальных классах, существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной программой. Именно в начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы, в это же время формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможны последующее учение и практическая деятельность. Отсутствие этого фундамента, не владение начальными знаниями и умениями приводит к чрезмерным трудностям в овладении программой средних классов, в результате такие дети нередко выпадают из обучения. Подобного положения, если отсутствуют грубые нарушения развития, можно было бы избежать, оказав ребенку своевременную и адекватную его проблемам помощь, но для этого необходимо знать возможные причины трудностей в учебной деятельности.

Проблема неуспеваемости детей младшего школьного возраста и ее причины – одна из центральных проблем в психолого-педагогической науке. Решение этой задачи в условиях общеобразовательной школы предполагает широкую пропаганду передового опыта и внедрение результатов педагогических исследований в школьную практику. Но не только решение практических и организационных задач может обеспечить преодоление неуспеваемости. Требуются новые теоретические знания о сущности самой неуспеваемости, о психолого-педагогических причинах ее проявления в современной начальной школе.

Психолого-педагогические причины неуспеваемости в учебной деятельности младших школьников рассматривались многими педагогами и психологами как: (М.А. Данилов, В.И. Зыкова, Н.А. Менчинская, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Л.С. Славина, Ю.К. Бабанский). В качестве таковых назывались: неподготовленность к школьному обучению, в крайней своей форме выступающая как социальная и педагогическая запущенность; соматическая озлобленность ребенка в результате длительных заболеваний в дошкольный период; дефекты речи, не исправленные в дошкольном возрасте, недостатки зрения и слуха; умственная отсталость (поскольку значительная часть умственно отсталых детей попадает в 1 класс массовой школы и лишь после годичного безуспешного обучения там направляется через медико-педагогические комиссии в специальные вспомогательные школы); негативные взаимоотношения с одноклассниками и учителем. Однако с каждой из перечисленных причин трудностей в обучении связывается отставание сравнительно небольшого числа детей по отношению ко всем явно или скрыто школьникам, испытывающим трудности в обучении, значительную часть которых (примерно половину) составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Неуспеваемость – остаётся одной из «вечных» проблем педагогики и психологии, ее изучением занимались педагоги, психологи (Ю.К. Бабанский, Л.В. Занков, М.Н. Скаткин, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, А.М. Гельмонт, В.С. Цетлин, П. Болонский, Л.С. Выготский, В.И. Зыкова, З.И. Калмыкова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Славина, М.А. Данилов и многие другие).

В психолого-педагогической литературе понятие неуспеваемости трактуется по-разному.

Под неуспеваемостью понимается ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы. Неуспеваемость выражается в том, что ученик имеет слабые навыки чтения, счета, слабо владеет интеллектуальными умениями анализа, обобщения и др. систематическая неуспеваемость ведет к педагогической запущенности, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы, общества. Это явление крайне нежелательное и опасное с моральной, социальной, экономической позиций. Педагогически запущенные дети часто бросают школу, пополняют группы риска. Неуспеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении

Частные характеристики учебного труда даны в работе А.М. Гельмонта. Он указывает на разные уровни усвоения учебного материала. Под учебным материалом он имеет в виду параграфы учебника, а разные типы усвоения он соотносит с определённым уровнем смысловой переработки текста. А.М. Гельмонт делит учащихся на следующие группы:

1. Неуспевающие ученики, которые не могут следить за ходом объяснения учителя, имеют большие трудности при понимании текста учебника.

2. Неуспевающие учащиеся, которые частично справляются анализом- синтезом, например, только тогда, когда речь идёт о конкретных предметах, явлениях.

Психологические причины лежащие в основе неуспеваемости, можно объединить в три группы:

1. Недостатки познавательной деятельности учащихся.

2. Недостатки развития мотивационной сферы детей.

3. Неадекватное использование индивидуально-типологических особенностей ребенка

Определение видов неуспеваемости содержится и в работе А.М. Гельмонта, который выделил три вида неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания:

Выделяют следующие виды неуспеваемости:

1. Общее и глубокое отставание – по многим или всем учебным предметам длительное время.

2. Частичная, но относительно стойкая неуспеваемость – по одному – трем наиболее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика).

3. Неуспеваемость эпизодическая – то по одному, то по другому предмету, относительно легко преодолеваемая.

Существуют определенные признаки, которые сигнализируют педагогу о том, на какого ученика и на какие его действия надо обратить внимание в ходе обучения, с тем, чтобы предупредить развивающуюся неуспеваемость.

1. Ученик не может сказать, в чём трудности задачи, наметить план её решения, решить задачу самостоятельно, указать, что получено нового в результате её решения. Ученик не может ответить на вопросы к тексту, сказать, что нового из него узнал. Эти признаки могут быть обнаружены при решении задач, чтении текстов и слушании объяснения учителя.

2. Ученик не задаёт вопросов по существу изучаемого, не делает попыток найти и не читает дополнительных к учебнику источников. Эти признаки проявляются при решении задач, восприятии текстов, в те моменты, когда учитель рекомендует литературу для чтения.

3. Ученик не активен и отвлекается в те моменты урока, когда идёт поиск, требуется напряжение мысли, преодоление трудностей. Эти признаки могут быть замечены при решении задач, при восприятии объяснения учителей, в ситуации выбора по желанию задания для самостоятельной работы.

На основе проведенного теоретического анализа по выдвинутой проблеме школьной неуспеваемости детей младшего школьного возраста нами были решены задачи исследования и сделаны следующие выводы.

1. Мы определили, что неуспеваемость – это несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений. А также, что неуспеваемость остаётся одной из важных проблем педагогики и психологии, и ее изучением занимались и продолжают заниматься множество педагогов и психологов

2. В ходе анализа мы выявили основные психолого-педагогические причины неуспеваемости младших школьников

- недостатки познавательной деятельности учащихся;
- недостатки развития мотивационной сферы детей;
- неадекватное использование индивидуально-типологических особенностей ребенка

А также разобрали и охарактеризовали основные виды неуспеваемости:

- общее и глубокое отставание – по многим или всем учебным предметам длительное время;

- частичная, но относительно стойкая неуспеваемость – по одному – трем наиболее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика);

- неуспеваемость эпизодическая – то по одному, то по другому предмету, относительно легко преодолеваемая.

Теоретическое осмысление проблемы привело нас к предположениям, которые потребовали проверки. Предупреждение неуспеваемости обучающихся более успешно протекает в рамках специально созданных условий.

Данные условия проверялись в ходе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась с обучающимися начальных классов в МКОУ СОШ № 2 им. А.А Шогенцукова г. Баксана. Всего принимало участие 28 учеников 3 класса.

Выявление уровня неуспеваемости младших школьников мы проводили с помощью диагностики. Использовались следующие методы: беседа с педагогом с целью уточнения трудностей, возникающих у обучающихся в учебной деятельности и причин, вызывающих на основе наблюдения за обучающимися в процессе учебной деятельности; анализа письменных работ и проверка тетрадей с домашним заданием; анализа журнала успеваемости. Также мы использовали методики:

1. Тест школьной тревожности Б. Филипса.
2. Методика для выявления оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов Н. Г. Лускановой.

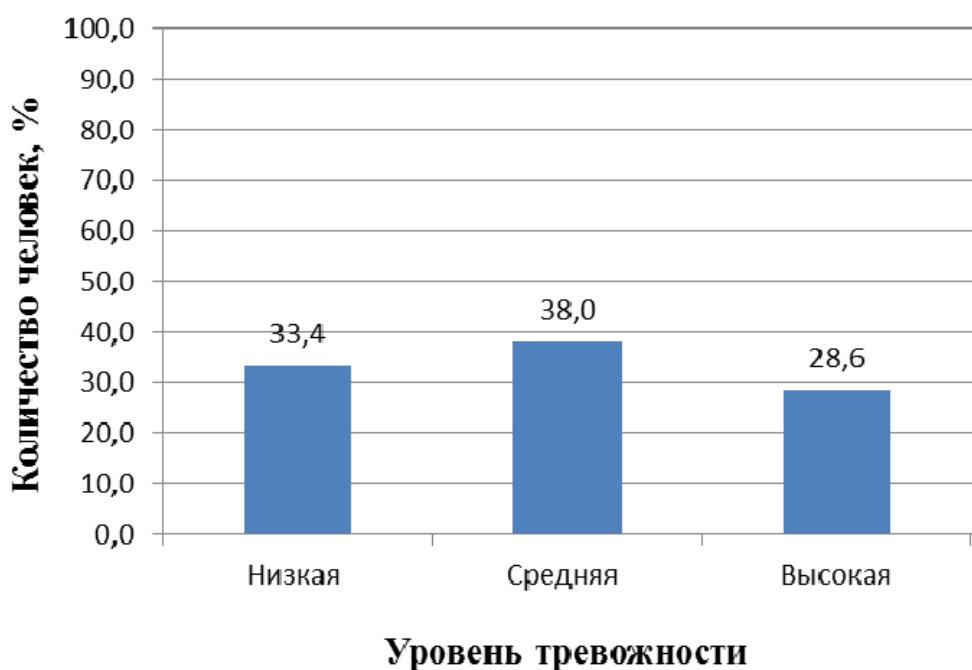


Рисунок. Результаты теста Б. Филипса

По результатам исследования с помощью теста Б. Филипса, мы выявили, что наиболее высокие показатели по следующим видам тревожности у учеников: страх самовыражения, страх ситуации проверки знания, проблемы в отношениях с учителем 5 учеников, т.е. 28,6 % испытуемых имеют высокий уровень. Этот показатель говорит о том, что дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в процессе обучения, проверки и оценки знаний. Тревожность может быть связана и с процессом общения с учителями и сверстниками. Такие дети переживают о том, какую оценку им дают окружающие.

Низкий уровень тревожности в школе показали 10 учеников, что составляет 33,4% испытуемых. Такие подростки не испытывают трудности в общении со сверстниками и учителями. Школьные ситуации не вызывают у них каких-то переживаний и тревог. Эти дети быстро вступают в контакт с окружающими, легко заводят новые знакомства. Их эмоциональные переживания носят поверхностный характер и сложностей не вызывают.

Средний показатель тревожности у 13 учеников из класса, что составляет 38% испытуемых. Такие дети показывают наиболее адекватный уровень тревожности. Они по большей степени ориентированы на внутреннюю самооценку, но при этом обращают внимание на оценку их поведения окружающими, готовы прислушиваться к критическим замечаниям, но не зависимы от них. Сложности во взаимоотношениях чаще всего появляются ситуационно и не являются физиологическими.

Таким образом, на основании данных проведенных диагностик в целом был выявлен хороший уровень школьной мотивации обучающихся, а также средний уровень тревожности школьников. Причины несформированной учебной мотивации характеризуется признаками: имея нормальное интеллектуальное развитие, не хочет учиться, отрицательно относится к процессу обучения, не хочет посещать школу, игровые мотивы преобладают над учебными. Устранением этих причин является обучение приемам учебной деятельности, замена неправильных способов работы правильным

Литература

1. Бабанский, Ю.К. Особенности обучения младших школьников: современные методы // Начальная школа. – 2016. – № 11. – С. 39-44.
2. Блонский, П.П., Бабушкин Г.Д. Особенности школьной неуспеваемости: учебное пособие. – М.: Академия, 2013. – 234 с.
3. Борисов, П.П., Барлас Т.В. Современные средства и методы обучения детей младшего школьного возраста // Психологический журнал им. С.С. Корсакова. – 2015. – № 4. – С. 38–42.
4. Бударный А.А. Особенности неуспеваемости младших школьников // Учитель республики. – 2015. – № 8(15). – С. 13–19.
5. Гельмонт А.М. Школьная педагогика: учебное пособие. – М.: Академия, 2014. – 182 с.
6. Дубровина И.В. Факторы школьной неуспеваемости: монография. – М.: Айрис, 2013. – 201 с.
7. Зинченко, В.П. Психологическая теория учебной деятельности: монография. – СПб.: Гриф, 2013. – 98 с.
8. Кондрашина И.Н. Применение средств обучения в младшем школьном возрасте: монография. – М.: Академ, 2013. – 324
9. Люсин Д.В. Современные представления о школьной неуспеваемости // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – 2015. – № 2. – С. 54–65.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Азубекова Ф.А.

Научный руководитель: Ногерова М.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Обоснована актуальность развития воображения в младшем школьном возрасте. Выявлен уровень изученности проблемы и установлены основные подходы к ее изучению. Проведена диагностика уровня развития воображения у детей младшего школьного возраста. Подобраны методики, направленные на развитие воображения.

Ключевые слова: воображение, развитие воображения младших школьников, творческое воображение, воссоздающее воображение, основные направления развития воображения, младший школьный возраст.

Воображение, как адекватно-образное мышление, положительно влияет на психику ребенка, его интеллектуальную деятельность, общее развитие и характер, является частью социального взаимодействия и структуры психической деятельности.

Актуальность исследования объясняется тем, что главной задачей образования в современном обществе является создание условий для всестороннего развития личности ребенка. Источниками полноценного развития ребенка выступают два вида деятельности: учебная и творческая. Неотъемлемой частью данных видов деятельности является воображение, поскольку воображение – это процесс преобразующего отражения действительности, основой которого являются знания и впечатления.

Проблема исследования заключается в том, что традиционные формы и методы обучения и воспитания детей младшего школьного возраста на занятиях по рисованию недостаточно способствуют повышению уровня развития воображения обучающихся.

Процесс обучения связан с частой необходимостью что-то представить, вообразить, оперировать абстрактными образами и понятиями. Творческая деятельность способствует проявлению у ребенка самостоятельности, самостоятельности, самореализации, воплощению его собственных идей которые направлены на создание нового.

Воображение различается по видам в зависимости от причин и особенностей возникновения, изменения и преобразования, от степени активности и волевых усилий человека.

Особенности развития воображения представлены в трудах таких известных ученых, как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Петровский, В.А. Ситаров, С.Л. Рубинштейн, Р.С. Немов и многих других.

В.А. Ситаров говорил о том, что воображение способствует предвосхищению событий, обновляет полученный в прошлом опыт и уже имеющуюся информацию в новом контексте познания.

По мнению С.Л. Рубинштейна, ценность воображения состоит в том, что люди не только созерцают и познают, но и изменяют мир, преобразуя его. Для того, чтобы преобразовать действительность на практике, нужно уметь преобразовывать ее и мысленно, этой потребности и удовлетворяет воображение.

Объект исследования – процесс развития воображения в младшем школьном возрасте.

Предмет исследования – процесс развития воображения в младшем школьном возрасте посредством рисования.

Цель исследования – определить педагогические условия, способствующие повышению уровня развития воображения детей младшего школьного возраста на занятиях по рисованию.

Задачи исследования:

- выявить уровень изученности проблемы развития воображения с использованием учебной и научно-методической литературы;
- установить основные подходы к изучению проблемы развития воображения;
- выявить уровень развития воображения детей младшего школьного возраста;
- подобрать методики для развития воображения посредством рисования.

Гипотеза исследования: уровень развития воображения детей младшего школьного возраста можно повысить, если на занятиях по рисованию будут использованы специально разработанные методики, подходящие данному возрастному периоду и уровню развития.

Методы исследования:

- анализ, синтез и обобщение психолого-педагогической литературы по теме исследования;
- психолого-педагогический эксперимент;
- математические методы;
- сравнительный метод.

Методический инструментарий:

- методика «Где чье место?» (Е. Кравцова);
- методика «Круги» (Л.Д. Столяренко);
- методика «Рисунок» (Р.С. Немов);
- методика «Дорисовывание фигур» (О.М. Дяченко);
- методика «Волшебные картинки»;
- методика «Поможем художнику».

База исследования: МКОУ СОШ № 6 г.о. Нальчика.

Выборочная совокупность: 30 (тридцать) человек в возрасте 7–8 (семь–восемь) лет.

Основные направления развития воображения младшего школьника:

- совершенствование планирования создания образов воображения;
- увеличение точности и определенности образов воображения;
- возрастание разнообразия и оригинальности продуктов воображения;
- уменьшение элементов репродуктивного воспроизведения образов;
- увеличение реализма и контролируемости образов воображения;
- усиление связи воображения с мышлением;
- переход воображения из деятельности, нуждающейся во внешней опоре, в самостоятельную внутреннюю деятельность на основе речи.

Для проведения диагностики были применены две методики: «Где чье место?» и «Круги». Воображение ребенка оценивается по степени развитости у него фантазии, которая в свою очередь может проявляться в рассказах, рисунках, поделках и других продуктах творческой деятельности.

Сводная таблица результатов входной диагностики уровня развития воображения представлена ниже (таблица).

Таблица

Результаты диагностики уровня
развития воображения младших школьников

Методики \ Уровень развития	Методика 1		Методика 2	
	экспер. группа	контр. группа	экспер. группа	контр. группа
Низкий	47 %	40 %	40 %	33 %
Средний	33 %	40 %	33 %	40 %
Высокий	20 %	20 %	27 %	27 %

Условные обозначения:

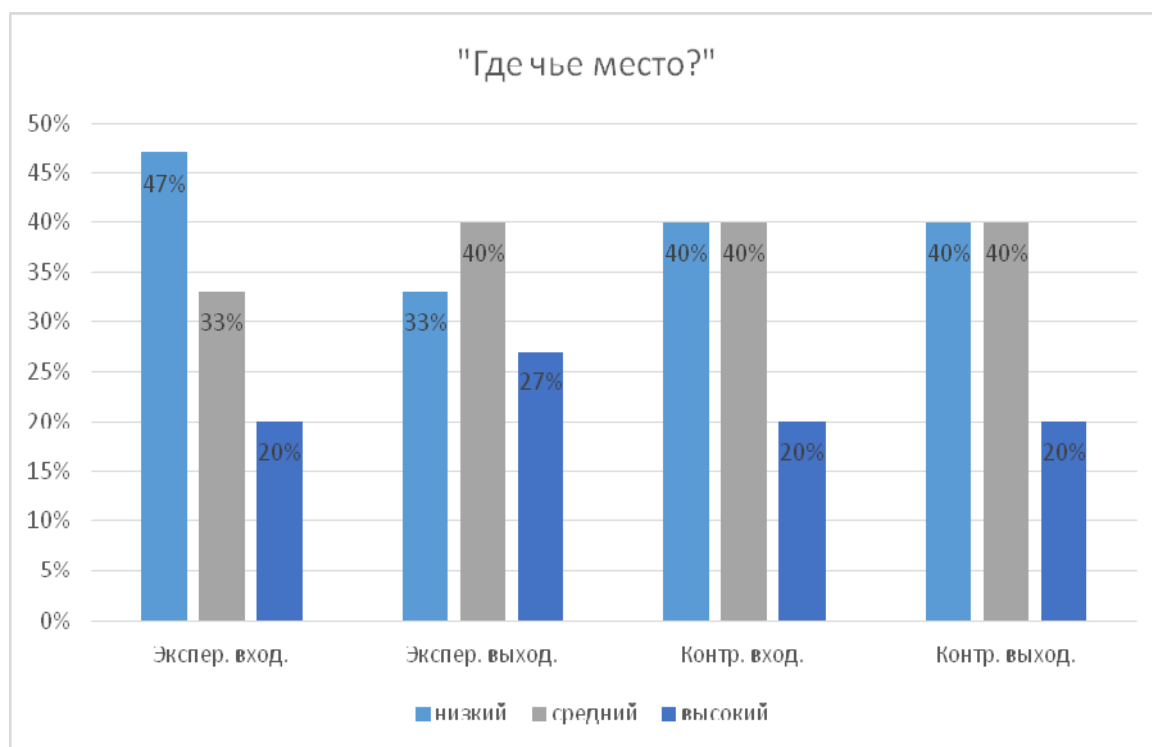
- методика 1 – результаты диагностики уровня развития воображения с помощью методики «Где чье место?»;
- методика 2 – результаты диагностики уровня развития воображения с помощью методики «Круги»;
- exper. гр. – экспериментальная группа;
- контр. гр. – контрольная группа.

Из таблицы видно, что низкий уровень развития воображения демонстрируют 40 %, средний – 37 %, высокий – 23 %.

В ходе формирующего эксперимента было проведено четыре занятия по 25–30 (двадцать пять–тридцать) минут, направленные на повышение уровня развития воображения детей младшего школьного возраста. Для последующей точной математической обработки полученных данных респонденты были разделены на экспериментальную и контрольную группу по десять детей.

Для удобства анализа описанных результатов повторной диагностики экспериментальной и контрольной групп, учащихся вторых классов, нами построены

гистограммы, на которых по отдельности представлены результаты диагностики по двум методикам: «Где чье место?» и «Круги2». На рис. 1 представлена гистограмма процентного соотношения учащихся с низким, средним и высоким уровнем развития воображения по результатам методики «Где чье место?».



Ри. 1. Результаты диагностики учащихся 2-х классов с помощью методики «Где чье место?».

Условные обозначения:

- Экспер. вход. – экспериментальная группа входная диагностика;
- Экспер. выход. – экспериментальная группа выходная диагностика;
- Контр. вход. – контрольная группа входная диагностика;
- Контр. выход. – контрольная группа выходная диагностика.

Результаты повторной диагностики с помощью методики «Где чье место?» говорят о том, что в контрольной группе процентное соотношение школьников с низким, средним, высоким уровнем развития воображения не изменилось. В экспериментальной группе два ученика из категории с низким уровнем развития воображения перешли в категорию со средним уровнем. Следовательно, категория респондентов с низким уровнем развития воображения сократилась с 47 % до 33 %. Количество испытуемых со средним уровнем развития воображения увеличилось с 33 % до 40 %. Один ученик из категории со средним уровнем развития воображения перешел в категорию с высоким уровнем развития воображения.

На рис. 2 представлена гистограмма процентного соотношения учащихся с низким, средним и высоким уровнем развития воображения по результатам методики «Круги».

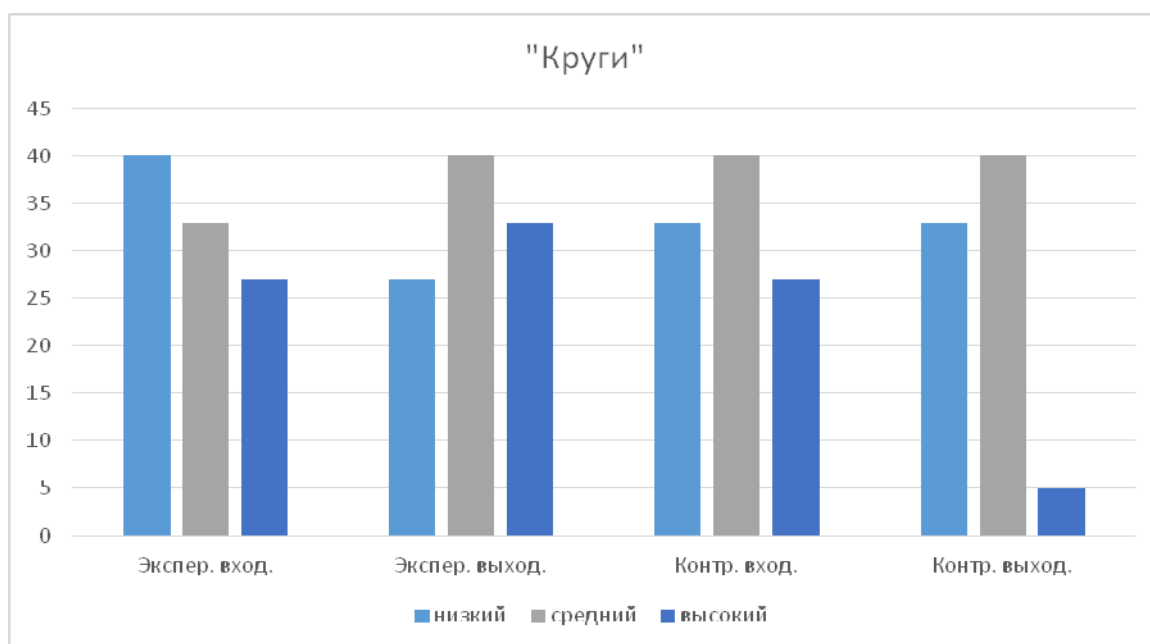


Рис. 2. Результаты диагностики учащихся 2-х классов с помощью методики «Круги»

Условные обозначения:

- Экспер. вход. – экспериментальная группа входная диагностика;
- Экспер. выход. – экспериментальная группа выходная диагностика;
- Контр. вход. – контрольная группа входная диагностика;
- Контр. выход. – контрольная группа выходная диагностика.

Повторная диагностика с помощью методики «Круги» в контрольной группе не выявила изменений в уровне развития воображения. В экспериментальной группе есть положительные сдвиги в процентном соотношении низкого, среднего и высокого уровней развития воображения. Количество второклассников с низким уровнем развития уменьшилось (с 40 % до 27 %). Два респондента из категории с низким уровнем развития воображения перешли в категорию со средним уровнем развития воображения. Категория учеников с высоким уровнем развития воображения повысилась с 27 % до 33 %.

Проведенный анализ результатов повторной диагностики уровня развития воображения учащихся вторых классов позволяет сделать вывод о том, что подобранные нами коррекционно-развивающие методики эффективны. У учащихся вторых классов хорошо поддается коррекции как низкий, так и средний уровень развития воображения.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000.

3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие от рождения до 17 лет. – М.: ЮРАО, 1999.
4. Миронов Н.П. Способность и одаренность в младшем школьном возрасте // Начальная школа. – 2004. – № 6. – С. 33–42.
5. Немов Р.С. Общая психология. В 3-х т. Т. 2. Книга 3. – М., 2019.
6. Лазарева П. Развитие творческих способностей ребенка младшего школьного возраста [Электронный ресурс]
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Мастера психологии, 2002.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО СТРЕССА У ОБУЧАЕМЫХ

Тхагапсова Ж.Х.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у будущих педагогов готовности к профилактике школьного стресса у обучаемых. Школьный стресс рассматривается нами как фактор дезадаптации детей при обучении в школе. Приводятся результаты эмпирического исследования выраженности школьного стресса у младших школьников. Исследование показало наличие риска дезадаптации у 30 % испытуемых. Описана программа психолого-педагогического сопровождения школьников группы риска. Приведен подход к составлению рекомендаций для учителей и родителей по профилактике тревожности и школьного стресса у обучаемых. Описан учебный модуль, направленный на формирование готовности магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование» к профилактике школьного стресса у обучаемых. Проанализированы психологические подходы, технологии и методы, которые используются для формирования компетенции стресс-менеджмента у магистрантов.

Ключевые слова: школьный стресс, дезадаптация, школьная тревожность, профилактика школьного стресса, младший школьный возраст.

Одна из проблем современного образования – высокий уровень стресса как у обучаемых, так и у педагогов. Это связано как с общим повышением уровня стрессогенности нашей жизни, так и специфическими особенностями образовательной среды. Стресс возникает как адаптационная реакция при любом изменении, связанном с повышением требований к организму и связан с мобилизацией его внутренних ресурсов и в случае затяжного, хронического характера приводит к перерасходу ресурсов и истощению. Р.Е. Прохоров определяет школьный стресс как сложные ситуации, возникающие в системе образования, в которых ученик не обладает достаточными ресурсами для их решения, и которые могут угрожать его психической и физической безопасности [1]. Такими ситуациями могут стать экзамен, контрольная работа, повышенные требования учителя, повышенный объем домашних заданий, высокий темп работы, конфликты со сверстниками и педагогами, угроза групповому статусу, негативные оценочные высказывания, влияющие на самооценку, угрозы и т.д.

Маркером школьного стресса, с которой часто встречается педагог или педагог-психолог, является школьная тревожность. Проблемой это становится в тех случаях, когда тревожность выходит за пределы нормы, что может негативно сказаться на всех сферах жизни ребёнка: обучении, общении с родителями, сверстниками, здоровье и общем уровне психологического благополучия. Высокая школьная тревожность приводит к снижению работоспособности, продуктивности учебной деятельности, к трудностям в общении и рассматривается как системообразующий фактор школьной дезадаптации. Особенно актуальна данная проблема в начале обучения в школе, так как резкая смена социальной ситуации развития и ведущей деятельности младшего школьника требуют мобилизации его познавательных и личностных ресурсов. В национальных регионах, к которым относится Кабардино-Балкарская республика, начало обучения в школе на неродном языке становится дополнительным источником стресса для детей, которые владеют русским языком в недостаточной степени [2]. Это может привести в дальнейшем к школьной дезадаптации, которая на годы блокирует мотивацию и деятельность, развитие субъективного пространства возможностей школьника [3].

Если возникает риск дезадаптации и развития школьного стресса, то ребенок не всегда может справиться с этой ситуацией без должной поддержки учителя. Несмотря на достаточно хорошую изученность этой проблемы, и прилагаемые усилия к ее практическому решению, количество дезадаптированных школьников не снижается. Поэтому мы считаем необходимым включить в процесс подготовки будущих педагогов модуль, направленный на формирование готовности к профилактике школьного стресса у обучаемых и созданию безопасной и комфортной образовательной среды. При обучении магистрантов по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», направленность «Педагогическая психология» в КБГУ, формирование соответствующей готовности происходит в рамках изучения дисциплин «Профессиональное саморазвитие личности педагога» «Психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ», «Проектирование в образовании», подготовке курсовых работ. Также происходит формирование умений и навыков по диагностике уровня тревожности и стресса у школьников и организации профилактической работы со школьниками, их родителями и педагогами в рамках научно-исследовательской работы и производственной практики.

В 2019–2020 учебном году нами было проведено исследование школьного стресса у 110 школьников 1 и 4 классов МКОУ «СОШ № 21 г.о. Нальчик». Нами была использована методика опроса учителей, которая фиксирует внешние признаки наличия у детей стрессового состояния, методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса и проективная методика-диаграмма «хорошее–плохое».

Результаты опроса педагогов начальной школы позволили выявить группу риска дезадаптации из 34 школьника (30 % от выборки) и показали, что у испытуемых чаще всего встречается такие проявления стрессового состояния, как: при обращении учителя краснеет, панически реагирует на неудачи в учёбе, боится ошибиться при ответе, страх отвечать у доски.

Методика Филлипса позволила выявить формы проявления школьного стресса в отношении тех учащихся, у которых педагог отметил внешние проявления тревожности. Наиболее выражены такие формы, как фрустрация потребности в достижении успеха и страх ситуации проверки знаний. Выражены в средней степени переживание социального стресса, проблемы и страхи в отношениях с учителями, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Менее всего выражена низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

Третья методика, которая применялась, это проективная методики-диаграммы «Хорошее–плохое» где они путем закрашивания круговой диаграммы определяли долю «хорошего» и «плохого» в доме, классе и школе. В результате статистической обработки результатов нами были определены следующие условные категории: дети с высоким уровнем стресса (отметили как плохое более 75 % поверхности диаграммы), дети с повышенным уровнем стресса (более 50 %), дети со средним уровнем стресса (25–50 %), дети с низким уровнем стресса (менее 25 %).

Данные показали, что больше у детей выражен стресс, связанный с негативной оценкой происходящего в школе, затем в классе, менее всего выражено стрессовое состояние в доме. Возможно, это связано с тем, что ученики начальной школы в большей степени чувствуют психологическую безопасность в своем классе, чем в других местах школы.

Работа магистрантов по консультированию педагогов и родителей заключалась в том, что они подготовили справки по результатам диагностики школьников и индивидуальные рекомендации для педагогов и родителей по снижению школьного стресса в виде памяток.

Рекомендации родителям касались исключения негативного подкрепления в процессе учебных занятий ребенка (например, критики и наказаний в процессе выполнения домашних заданий, негативного сравнения ребенка с другими) и формирования поддерживающих взаимоотношений с ребенком. Для профилактики школьного стресса самое лучшее, что можно сделать – помочь своему ребёнку поверить в себя и в свои силы:

- 1) проявить интерес к нему, к его школе, к его классу, спрашивать его о том, как прошёл его день, что ему понравилось, а что нет;

- 2) дозировать критику, а еще лучше ее исключить. Родителям не стоит критиковать ребёнка, когда он плохо пишет, читает, считает, это сформирует негативное отношение к учебной деятельности;

- 3) в течение 2–3 дней посчитайте, сколько раз вы обратились к ребёнку с положительными высказываниями (приветствием, одобрением, поддержкой), и сколько – с отрицательными (упреком, замечанием, критикой) [4].

Рекомендации педагогам тоже касались необходимости привносить в учебную деятельность позитивные эмоции, создание ситуации успеха, влияние на статус ребенка в классе:

- 1) избегать сравнений ребенка с другими учащимися, сравнивать только с самим собой;

- 2) культивировать оптимистический взгляд на возможности ученика;

- 3) избегать низких отметок, в крайнем случае, выставлять две: низкую – за результат, высокую – за приложенные учеником усилия;

4) нужно создавать «ситуации успеха» – предоставление ребенку задания, которые ему по силам, акцент на успешности результата;

5) отсутствие спешки (поскольку работа в условиях дефицита времени повышает уровень тревожности учащихся);

6) отказ от вербальной агрессии, унижений, высмеиваний ученика: ведь недопустимо заставлять ребенка испытывать чувство беспомощности, неполноценности;

7) построение урока таким образом, чтобы мотивацией деятельности ученика был не страх наказания, а интерес к процессу освоения знаний,

По итогам этой работы магистрантами был разработан социальный проект «Психолого-педагогический отряд «За школу без стрессов», который был представлен на конкурсах социальных проектов Федерального агентства по делам молодежи и на всероссийском форуме «Таврида-АРТ» в 2021 г.

Проект был апробирован на III Всероссийском Форуме с международным участием «Психология и образование: опыт, перспективы, инновации» где команда проекта представила мастер-классы и тренинги, направленные на овладение методами снижения психоэмоционального напряжения школьникам и педагогам. Использовались методики Х.М. Алиева «Синхрогимнастика» и «Ключ», танцевально-двигательная терапия, арт-терапия. Исследования показывают эффективность тренингов для снятия психоэмоционального напряжения и повышения навыков саморегуляции [5].

Х.М. Алиев считает, что разработанные им методы управления стрессом позволяют не только преодолеть стресс, но использовать его энергию для повышения эффективности деятельности, то есть относится к такому новому направлению психологии как «Стресс-менеджмент» [6]. Упражнения по методу Хасая Алиева носят идеорефлекторный синхронизированный характер – синхрогимнастика. В результате их выполнения человек приходит в состояние равновесия. Это приемы раскрепощения при полном снятии напряжения. При этом запускается механизм психической релаксации. Упражнения включают в себя несколько комплексов приёмов. Первые помогают в раскрепощении, снятии блоков, зажатости. Вторые служат инструментом для вызова особого состояния – «режима саморегуляции», релаксации, покоя. С помощью этого возможно управление своим психофизиологическим состоянием, преодоление внутренних барьеров. Использование этих приёмов позволяет легко сбросить стресс, напряжение и усталость, успокоиться.

Методы арт-терапии, например, рисуночная терапия, направленная на осознание, переживание и изживание негативных эмоций и формирование позитивной установки с помощью изобразительных средств, является еще одним методом овладения собственными психическими состояниями.

Таким образом, учитывая важность этой проблемы, и опасность ее последствий, владение методами профилактики и снижения школьной тревожности должно быть одним из требований к подготовке будущих педагогов, особенно начального образования [7]. Будущие педагоги в процессе этой работы не только подготавливаются к профилактике школьного стресса у обучаемых, но и формируют у себя навыки педагогической саморегуляции которые помогут им в будущем совладать с профессиональным стрессом.

Литература

1. Прохоров Р.Е. Влияние стресса на особенности поведения в старшем школьном возрасте // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 106.
2. Багова Р.Х. Особенности психологической готовности к обучению в школе первоклассников в национальном регионе (на примере Кабардино-Балкарской Республики) // Воспитание и обучение детей младшего возраста. Материалы VIII Международной конференции. – 2019. – С. 242–243.
3. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у учащихся общеобразовательных школ): дис. ... канд. психол. наук. – М.: РГБ, 2002.
4. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. – М.: Питер, 2009. – 191 с.
5. Sorokomova G.V., Shurygin O.V. Modern methods of diagnosis and psycho-correction of emotional burnout of teachers // Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology. – 2017. – № 3. – P. 437–444.
6. Алиев Х.М. Укрощение стресса. – М. ЭКСМО, 2011. – 288 с.
7. Багова Р.Х. Выбор действия в проблемной педагогической ситуации и личностное самоопределение будущих преподавателей // Профессиональное мастерство современного педагога. – Ульяновск, 2016. – С. 418–431.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Шогенова А.А.

Научный руководитель: Ногерова М.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В работе обоснована актуальность проблемы развития мышления младших школьников. Выявлен уровень изученности проблемы и установлены основные подходы к решению этой проблемы. Проведена диагностика уровня развития мышления у детей младшего школьного возраста. Также произведена обработка результатов диагностики уровня развития мышления в начальном образовании.

Ключевые слова: мышление, развитие мышления, особенности развития мышления, свойства мышления, наглядно-образное мышление.

Актуальность темы: Младший школьный возраст – новый период в жизни каждого ребенка, характеризующийся стремлением детей не только воспринять окружающий мир, но и понять его. С. Рубинштейн писал: «Мышление – процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы»[4]. Это определение содержит в себе самые главные особенности мышления как познавательно-

го процесса младших школьников такие как, опосредованность (ученик в состоянии выносить суждения о свойствах предмета без непосредственного контакта с ним), обобщенность (мышление младшего школьника есть отражение общего в предметах и явлениях реального мира). Все психические изменения на начальном этапе развития образования, связанные с мышлением, будут фундаментом для его дальнейшего развития.

Объектом исследования является процесс развития детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: развитие мышления младших школьников.

Цель: установить особенности развития мышления младших школьников.

Задачи:

1. Выявить уровень изученности проблемы развития мышления в младшем школьном возрасте с помощью психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературы.
2. Установить основные подходы к решению проблемы развития мышления в младшем школьном возрасте в психологических теориях.
3. Выявить уровень развития мышления детей младшего школьного возраста.
4. Провести количественный и качественный анализ результатов диагностики уровня развития мышления младших школьников.

Для решения обозначенных задач выбраны следующие **методы:**

- анализ, синтез и обобщение литературных источников;
- психолого-педагогический эксперимент;
- тестирование;
- математический метод.

Гипотеза: использование психолого-педагогического метода (констатирующего эксперимента) и методик способствуют выявлению уровня развития мышления детей младшего школьного возраста.

Проблема особенностей развития мышления младших школьников рассматривалась многими учеными – психологами с разных точек зрения.

По мнению Е.М. Карпова: «младший школьный возраст сензитивный период для развития навыков решения проблем. Дети уже по природе своей исследователи. С большим интересом они участвуют в самых разных исследовательских делах» [3]. В действительности с этим мнением можно с легкостью согласиться, ведь именно в процессе исследования дети познают мир как таковой. Кроме того, исследовательские работы способствуют более эффективному решению задач воспитания, обучения и развития личности

Л.С. Выготский был одним из первых психологов, кто исследовал процесс формирования понятий. Выготский [2] считал, что развитие мышления напрямую зависит от развития речи, что и является главной задачей начальной школы. Процесс психического развития обусловлен изменением уровня развития обобщений. Развивая значения слов, повышая уровень обобщений можно изменять системное строение сознания, т.е. управлять развитием сознания через обучение.

Диагностика уровня развития мышления младших школьников проводилась с помощью двух методик: «Исключение лишнего», «Умение считать в уме».

Исследование проводилось на базе МКОУ СОШ № 7 г.о Нальчик. В эксперименте приняло участие 28 человек 4 «А» класса, из них 13 мальчиков и 15 девочек.

Цель методики «Исключение лишнего» состоит в исследовании способности ребенка к обобщению, а также в исследовании умения выделять существенные признаки [1].

Ребенку предлагается бланк с напечатанными сериями из пяти слов. В каждой строчке бланка написано пять слов, из которых одно слово является лишним, его нужно найти и исключить, а оставшиеся слова можно объединить в одну группу и дать им название.

Методика «Умение считать в уме». С помощью данной методики проверяется способность младшего школьника производить умственные арифметические действия с числами и дробями [5].

Ребенку предлагаются на слух примеры на счет в порядке их усложнения. Он должен как можно быстрее сосчитать в уме и дать устный ответ.

Сводная таблица результатов диагностики уровня развития мышления представлена ниже (таблица).

Таблица

Методики	Уровни развития мышления			
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий
«Исключение лишнего»	11 %	28 %	36 %	25 %
«Умение считать в уме»	18 %	23 %	35 %	24 %

Результаты диагностики уровня развития мышления младших школьников (констатирующий эксперимент)

Из таблицы видно, что по итогам диагностики с помощью методики «Исключение лишнего» больше трети детей (36 %) обладает средним уровнем развития обобщенности, 28 % низким уровнем, 25 % высоким и у 11 % респондентов соответственно очень низкий уровень. Испытуемые больше всего справились с обобщением существительных, в частности, предметов быта, растений. Наибольшую сложность вызывали ряды с прилагательными, именами нарицательными и разными видами профессий.

Методика «Умение считать в уме» помогла проверить способность младших школьников производить умственные арифметические действия с числами и дробями, а также выявить уровень развития мышления. По окончании диагностики можно выявить следующие результаты: у 18 % испытуемых очень низкий уровень развития мышления, что связано с трудностями выполнять арифметические действия над дробями и числами, у 23% – низкий, 35 % детей имеют средний уровень развития мышления и 24 % – высокий.

Результаты диагностики показали, что мышление детей младшего школьного возраста имеет свои особенности развития, выявляющиеся при проведении различных методик.

Литература

1. Белополюская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: руководство по использованию. – 3-е изд., стереотип. – М., 2009.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Карпов Е. М. Учебно-исследовательская деятельность в школе // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 6. – С. 54–63.
4. Козубовский В.М. Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие. – 3-е изд. – Минск: Амалфея, 2008. – 368 с.
5. Немов Р.С. Психология: учебник. – 4-е изд. – М.: Владос, 2001.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ПАМЯТИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Эндреева А.М.

Научный руководитель: Ногерова М.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. На сегодняшний день проблема развития свойств памяти младших школьников является актуальной и социально значимой. К большому сожалению, в учебных заведениях не обращают достаточного внимания на формирование у детей адекватных, рациональных способов и приемов запоминания. Именно поэтому свойства памяти складываются стихийно и нередко оказываются непродуктивными. Сами педагоги знакомы с различными способами и приемами развития познавательных процессов, однако не все целенаправленно делятся своими знаниями и навыками с учениками.

Ключевые слова: проводить специальные игры и упражнения, мониторинги и диагностики.

Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено в первую очередь приобретением в ходе учебной деятельности различных стратегий для лучшего запоминания и обработки материала. Если целенаправленно работать над развитием памяти детей, проводить специальные игры и упражнения, мониторинги и диагностики, действительно можно повысить мотивацию к обучению, а, следовательно, повысить и успеваемость учеников. Работая в этом направлении, удалось выявить основные причины низкой успеваемости и плохого запоминания:

- недостаточное развитие свойств памяти, низкий ее объем и точность;
- низкая мотивация к учебной деятельности;
- недостаток речевого развития.

Хорошая память учащегося обеспечивает «скорость запоминания, длительность хранения и легкость воспроизведения заучиваемого материала». Для формирования этих качеств памяти следует опираться на естественные законы

запоминания. Основной закон заключается в том, что легче всего запоминается яркий материал и тот, что постоянно входит в поле деятельности.

В школе ученики систематически запоминают большой по объему материал, а затем воспроизводят его. Однако, кому то это дается легко, а кто то прилагает огромные усилия, что говорит об абсолютно разных физиологических особенностях и умственных возможностях. Именно эти особенности и возможности должен учитывать педагог для развития основных процессов развития ученика. Нельзя выбрать одну методику развития и использовать ее для всех учащихся, нужно подбирать для каждого индивидуально, иначе учитель не добьется никакого результата. Освоив наиболее эффективные для себя приемы и способы развития свойств памяти, школьник сможет запомнить абсолютно любую, необходимую информацию.

Объектом исследования является учебно-воспитательный процесс в начальной школе.

Предметом исследования является уровень развития свойств памяти младшего школьника.

Цель: выявить особенности развития свойств памяти в младшем школьном возрасте.

Задачи:

1. Выявить уровень изученности проблемы развития памяти в младшем школьном возрасте.

2. Изучить основные подходы к решению проблемы развития памяти младших школьников.

3. Выявить уровень развития свойств памяти младших школьников.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, методика А. Лурия «Десять слов», методика «Запомни и найди», методика «Запомни картинки», количественный и качественный анализ, методы математической обработки данных.

Вопрос развития свойств памяти в учебной деятельности начальных классов широко рассматривался в отечественной и зарубежной психологии. Представители зарубежной психологической школы (Д. Уотсон, З. Фрейд, Г. Эббингауз). Отечественные психологи (Л.С. Выготский, А.А. Смирнов, А.Н. Леонтьев) делали акцент на теоретическую разработку вопроса.

А.А. Смирнов отмечает, что как и все психические процессы, память в младшем школьном возрасте претерпевает существенные изменения. Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. В самом деле, если нам трудно или почти невозможно припомнить что-либо из событий раннего детства, то младший школьный возраст уже оставляет много ярких воспоминаний.

С точки зрения А.Н. Леонтьева, у младших школьников более развита наглядно-образная память (конкретные сведения, события, лица, предметы, факты). Вместе с тем в процессе обучения создаются благоприятные условия для развития более сложных форм словесно-логической памяти (определения, описания, объяснения).

Л.С. Выготский указывает нам на то, что у младших школьников увеличивается объем памяти. Но сам процесс развития памяти происходит неравномерно.

Важнейшим вкладом в науку была разработка Г. Эббингауза и его последователей методов количественного изучения свойств памяти. Дальнейшие исследования памяти были не простым продолжением этих работ, а их переносом на новые области в исследовании памяти. Новым шагом в анализе особенностей развития и формирования памяти в младшем школьном возрасте явились сравнительные исследования произвольного и произвольного запоминания.

А.Н. Леонтьев отмечает, что качество произвольного запоминания предметов, картинок, слов зависит от того, насколько активно дети действуют по отношению к ним, в какой мере происходят их детальное восприятие и обдумывание в процессе действия. Например, при простом рассматривании картинок дети запоминают гораздо хуже, чем при случаях, когда им предлагают эти картинки разложить по своим местам (отложить отдельно изображения предметов для сада, кухни, детской комнаты, двора). Произвольное запоминание является косвенным, дополнительным результатом выполняемых детьми действий восприятия и мышления.

Если события этой поры детства имели эмоциональную значимость и произвели впечатление на ребенка, они могут сохраниться в памяти на всю оставшуюся жизнь. Произвольная память младшего школьника постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной

Нами было проведено диагностическое исследование особенностей развития свойств памяти младших школьников в школе МКОУ СОШ № 7.

В Диагностическом исследовании принимали участие 10 детей в возрасте 9–10 лет.

Программа диагностического исследования особенностей развития свойств памяти младших школьников включает в себя выявление уровней развития:

1. Объема памяти по методике «запомникартинки».

Детям предоставляются картинки с геометрическими фигурами. Время экспозиции стимульной картинки составляет 30 сек. После этого данную картинку убирают из поля зрения испытуемого и вместо нее ему показывают вторую картинку. Эксперимент продолжается до тех пор, пока испытуемый не узнает все изображения, но не дольше чем 1,5 мин.

2. Скорости запоминания по методике «10 слов».

Перед началом опыта экспериментатор должен записать в одну строчку ряд коротких (односложных и двусложных) слов. Экспериментатор читает слова медленно, четко. Когда испытуемый повторяет слова, экспериментатор ставит в своем протоколе крестики под этими словами. Затем экспериментатор снова читает те же слова, испытуемый должен повторить их – и те, которые уже назвал, и те, которые в первый раз пропустил, – все вместе в любом порядке.

3. Длительность сохранения по методике «запомни и найди».

Ребенку необходимо показать карточку с изображением предметов в верхней части рисунка и предложить запомнить эти предметы, чтобы затем отыскать среди других в нижней части таблицы. То же – с геометрическими фигурами.

Все задания проводились с детьми индивидуально.

Результаты занались в регистрационный лист, итоги подводились по 3 уровням (таблица):

- высокий уровень – 5 баллов;
- средний уровень – 3–4 балла;
- низкий уровень – 0–2 балла.

Таблица

Процентное соотношение уровней
развития свойств памяти младших школьников

Свойства памяти	Низкий	Средний	Высокий
Объем	30 %	50 %	20 %
Скорость запоминания	40 %	40 %	20 %
Длительность сохранения	30 %	40 %	30 %

Учитывая то, что каждая методика предполагает обследование различных свойств памяти детей, следует отметить следующие показатели:

- низкий уровень развития объема памяти имеют 30 % младших школьников, средний уровень – 50 % и высокий уровень – 20 % испытуемых;
- средний уровень развития скорости запоминания материала имеют 40 % детей, низкий – 40 % и высокий – 20 %;
- высокий уровень развития длительности сохранения в памяти материала демонстрируют 30 % детей, низкий – 30 % и средний – 40 %.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что уровень развития свойств памяти у большинства школьников находится на среднем уровне.

Литература

1. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте // Лекции по психологии. – М.: Владос, 2015. – 234 с.
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. – М.: Сфера, 2016. – 464 с.
3. Смирнов А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти. – М.: АПН, 2014. – 221 с.
4. Петровский А.В. Общая психология. – М.: Академия, 2017. – 496 с.
5. Иванов М.М. Техника эффективного запоминания в бизнесе, учебе, деловом общении и повседневной жизни. – 2-е изд., доп. – М.: Менатеп-Информ, 2017. – 224 с.
6. Волков Б.С., Волкова Н.В. Возрастная психология. В 2-х ч. От младшего школьного возраста до юношества: учебное пособие / под. ред. Б.С. Волкова. - М.: Владос, 2014. – Ч. 2. – 343 с.

Секция 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Башиева Ж.Д. – к.п.н., доцент института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Агирова З.М., Башиева Ж.Д.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В данной статье автор раскрывает понятие «инклюзивное образование», рассматривает сущность психологического обеспечения детей с ограниченными возможностями здоровья и ключевые задачи. Эффективная система психологического сопровождения является важным условием для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно статистическим данным в России наблюдается ежегодный рост детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что требует адаптации системы образования под особые образовательные потребности таких детей, обеспечения всем детям без исключения качественной и своевременной психолого-педагогической поддержки.

Функционирование человека в качестве полноправного члена общества зависит от степени усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, то есть социализации. Уровень социализированности – неотъемлемый компонент индивидуума.

Дети с ОВЗ не могут получить качественного образования в системе специального образования, изолированной от общества, от всей системы образования. Процессы, происходящие в современном образовании, предъявляют совершенно новые требования к условиям воспитания и образования детей с ОВЗ и конечной цели – результатам. Данной тенденцией и обусловлена актуальность темы исследования.

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980–1990 гг. Образовательная интеграция в России реализуется в основном методом экстраполяции зарубежного опыта и его адаптации под российские условия.

Рассмотрение образования через призму инклюзивности предполагает изменение представления о том, что проблемой является ребенок. И переход к пониманию того, что в изменении нуждается сама система образования.

Инициаторы инклюзии – родители детей с ОВЗ и общественные организации, отстаивающие права и интересы людей с ОВЗ. Это один из первых примеров борьбы родителей за образовательные права собственных детей, прецедент поведения родителей как подлинных субъектов образовательного процесса.

«Инклюзивное образование» как юридическое понятие в России в настоящее время еще недостаточно определено [1]. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ данное понятие обозначено как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2].

Инклюзивное образование предполагает такую организацию процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими нормотипичными сверстниками в школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают им необходимую специальную поддержку [3].

Для полноценного развития ребенка, имеющего ОВЗ, необходимо создание особой образовательной среды, представляющей собой единство всех субъектов образовательного процесса, а также создание модели психологической помощи, поддержки и обеспечения с целью преодоления барьеров, возникающих на пути развития ребенка.

В роли центрального координирующего звена в данной модели выступает психолог, который организует взаимодействие всех специалистов, оказывает помощь, поддержку в процессе продвижения детей на всех этапах сопровождения: диагностическом, коррекционном, развивающем [4].

Основные задачи, которые ставятся перед психологами и педагогами (участников инклюзивного образования):

- защита прав личности обучающегося, обеспечение его психологической и физической защищенности, педагогической поддержки и содействия ребенку в проблемных ситуациях;

- квалифицированная комплексная диагностика возможностей и способностей ребенка, начиная с раннего возраста;

- создание системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребенка, участие в разработке образовательных программ, адекватных возможностям и особенностям учащихся;

- психологическая помощь семьям детей с ОВЗ [5].

Сущность психологического обеспечения обучаемых с ОВЗ – создание психологических условий для эффективного взаимодействия со значимыми взрослыми и сверстниками.

Психологическое сопровождение инклюзивного образования детей с ОВЗ рассматривается как процесс, включающий в себя стратегию и тактику профессиональной деятельности психолога, направленный на создание максимально благоприятных условий для интеграции детей с ОВЗ в социум их нормально развивающихся сверстников.

Рассматривая деятельность службы сопровождения выделяют три обязательных взаимосвязанных компонента [6]:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса субъекта образовательного процесса (используя методы педагогической и психологической диагностики с первых минут нахождения субъекта в образовательной среде начинается накопление информации о различных сторонах его

психической жизни и динамике развития для создания условий личностного роста каждого субъекта);

– создание социально-психологических условий для развития личности субъекта образовательного процесса (на основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического сопровождения различных субъектов образовательного процесса, определяются условия для успешной социализации и развития, обеспечивается гибкость учебно-воспитательного процесса);

– создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи субъектам, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении, а также лицам, взаимодействующим с ними.

В соответствии с целями и задачами инклюзивного обучения формируется индивидуальная программа сопровождения лиц с ОВЗ, которая включает четыре базовых модуля (подпрограммы), ориентированных на решение проблем семьи, педагогического состава, одноклассников и самого обучаемого.

Основные стратегии и методы психологической помощи: диагностика, консультирование, тренинг, игровые методы, методы ролевого моделирования, методы семейной терапии, методы поведенческой терапии, специальные обучающие методы.

Проведение систематического мониторинга эмоционального состояния и адаптации обучаемого позволит своевременно вносить корректировку в индивидуальные программы сопровождения с учетом полученных результатов с целью дальнейшего гармоничного личностного, психофизического и интеллектуального развития и социальной адаптации ребенка.

Включение детей с инвалидностью и с ОВЗ в систему образования начинается с раннего возраста. Во исполнение положений Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 г. № 1839-р) в субъектах разработаны и утверждены программы развития ранней помощи. Важную роль в решении вопросов своевременного выявления и последующего обучения, воспитания, социальной адаптации и интеграции детей с различными отклонениями в развитии играют центры психолого-медико-социального сопровождения, деятельность которых направлена на своевременное выявление детей, имеющих проблемы в психофизическом развитии, создание оптимальных условий для обучения, воспитания, успешной коррекции нарушений, психофизической реабилитации, социально-трудовой адаптации, интеграции детей в общество.

Повышение родительской компетентности и профилактика нарушений, коррекция детско-родительских отношений, предотвращение формирования феномена инвалидизации семьи и профилактика социального сиротства являются также одними из ключевых задач, требующих максимального внимания и поиска эффективных методов и техник решения.

На сегодняшний день основное внимание уделяется проведению групповых родительско-детских занятий, где наряду с обычными детьми находятся дети с различными вариантами отклоняющегося развития и их родители.

Выделяют пять уровней вовлеченности родителей в процесс обучения [5]:

1) информированность: образовательное учреждение информирует родителей о существующих программах, а родители, в свою очередь, запрашивают информацию;

2) участие в деятельности: родители в ограниченной степени вовлечены в деятельность школы (присутствие в определенные моменты учебного и внеучебного процесса по приглашению);

3) диалог и обмен мнениями: родителей приглашают, чтобы они могли исследовать цели и потребности класса, в котором учится ребенок;

4) участие в принятии решений: родителей спрашивают об их мнении, когда необходимо принять решение, которое повлияет на обучаемого (например, встреча для разработки индивидуального учебного плана);

5) достаточная ответственность для действий: родители принимают решения совместно с образовательным учреждением, вовлечены как в планирование, так и в оценку программы обучения (самый высокий уровень).

В зависимости от этапа включения выделяют три основные формы взаимодействия с родителями: подготовительная (просвещение родителей по вопросам инклюзивного образования, проведение родительских собраний, тренингов, индивидуальных и групповых консультаций, информирование, обсуждение вопросов, связанных с развитием инклюзивного образования), адаптационная (организация и поддержка движения родителей «навстречу» друг другу с целью их взаимной поддержки и взаимодействия), полное включение (вместе со специалистами семья определяет наиболее комфортный режим пребывания обучаемого в образовательном учреждении, особенности и этапы образовательной и коррекционно-развивающей работы, оценивает динамику развития, создает аналогичные условия дома, чтобы максимально способствовать социализации обучаемого).

Создание эффективной системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является чрезвычайно важным условием для их включения в образовательное пространство.

Образовательная среда, наполненная конкретным содержанием для обучаемых с ОВЗ, способствует в будущем включению их в доступные виды деятельности и социальные отношения, тем самым делая менее болезненной их адаптацию в социуме.

Состояние системы образования для детей с ОВЗ на сегодняшний день, к сожалению, говорит о сохраняющейся проблеме правоприменительной практики, дефиците квалифицированных кадров для работы с детьми с ОВЗ.

Принимая во внимание особую значимость и актуальность данного вопроса, исполнительным органом власти принимаются меры для создания адекватных условий для наиболее полной социальной адаптации и развития личности таких детей, продолжается работа по обеспечению прав лиц с ОВЗ на получение качественного образования.

Важным шагом в направлении обновления системы специального и инклюзивного образования лиц с ОВЗ является разработка Минпросвещением России Стратегии развития образования детей с ОВЗ и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года, целью которой является выявление приоритетных направлений политики государства в сфере образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, инструментов и механизмов достижения лучших результатов работы в этих направлениях [7].

Литература

1. Жаворонков Р.Н. Развитие инклюзивного образования в России на современном этапе: социально-правовые аспекты. Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2011. – № 4.
2. Консультант Плюс – законодательство РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
3. Борисова, Н.В., Прушинский, С.А. Инклюз.образ: право, принципы, практика. – М.: ТранзитИКС, 2009.
4. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции / ред. кол. С.В. АLEXИНА и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
5. Турыгина К.В. Психологическое обеспечение инклюзивного образования // Международная дистанционная олимпиада «Инфоурок» осенний сезон. – 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru> (дата обращения: 27.09.2021).
6. Адушкина К.В., Лозгачёва О.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие. – Екатеринбург, 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru>.
7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru>.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ивахненко Е.С.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье раскрывается понятие инклюзивного образования как процесса включения детей с ОВЗ в общеобразовательную программу. Особое внимание уделено творческому направлению занятий с детьми. В качестве примера приводится творческий проект «Твой Дар». Сделан вывод, что творческая деятельность благотворно влияет на детей и подростков с ОВЗ, помогая им быстрее адаптироваться в социуме.

Ключевые слова: Инклюзивное образование, дети с ОВЗ, творчество, адаптация, социум, деятельность, театральная игра, волонтер, рисование, искусство, общество, социализация.

Творчество играет огромную роль в жизни человека, а тем более для детей с ограниченными возможностями здоровья. Через творчество таким детям легче выразить свои эмоции, чувства, переживания с помощью образов восприятия и воображения, чем вербально.

Детское творчество – это уникальный процесс деятельности. Известные отечественные и зарубежные психологи и педагоги обращают внимание на то как важно и необходимо проводить занятия, направленные на художественное и эстетическое развитие ребенка.

В наше время с каждым годом число детей с ограниченными возможностями здоровья возрастает и перед обществом стоит непростая задача для создания необходимых условий адаптации и социализации особенных детей и подростков, обеспечение их самореализации в различных сферах деятельности. Постепенно, во многих учебных заведениях реализуется программа инклюзивного образования, которая позволяет детям учиться и получать образование наравне с обычными детьми.

Инклюзив в переводе с французского языка, буквально, означает «включающий в себя». Инклюзивное образование – это обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: школах и детских садах, вместе со своими сверстниками, не имеющими инвалидности. Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить детей с ОВЗ в общую образовательную систему и обеспечить для них образование в доступной форме [3].

Дети с ограниченными возможностями здоровья большую часть своей жизни изолированы от общества, а инклюзивное образование дает возможность им адаптироваться в жизни здоровых людей. Обычные дети, учась с детьми ОВЗ, становятся более, толерантными, ответственными, и заботливыми по отношению к ним [1].

Один из вариантов развития детей с ОВЗ, является творческая деятельность. Через искусство намного быстрее налаживается контакт с внешним миром. На сегодняшний день существует много театральных кружков, а также волонтерских организаций для детей с ограниченными возможностями здоровья. Основная цель кружков – социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрального искусства. Одним из успешных примеров является творческий проект «Твой Дар».

В рамках этого проекта функционирует четыре кружка для детей с ограниченными возможностями здоровья. Уникальность данного проекта состоит в том, что в республике опыт коррекционной работы методом театрального искусства не имеет широкого распространения. Педагоги, а также студенты – волонтеры проводят работу с детьми с особенностями развития (синдром Дауна, аутистические симптомы, генетические заболевания, ДЦП). На протяжении нескольких лет проводились различные концертные мероприятия, где были представлены: вокал, чтение, танцы и сценические постановки, а также проводились выставки прикладного искусства, сделанные руками детей.

Дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают трудности в общении. Одним из эффективных средств развития речи, а также слуховых и зрительных ощущений, является театральное искусство и театрализованная игра. Участие детей в самых легких сценических постановках способствует развитию памяти, помогает им осваиваться на сцене, и не стесняться, а также не замыкаться в себе, способствует развитию эмоциональной сферы и формирует навыки социального поведения [4].

Занятия в театральном кружке хореографии – это прекрасный способ решения коррекционных задач, поскольку укрепляется психофизическое здоровье ребенка, повышается интеллектуальное и духовное развитие личности.

В кружках рисования и лепки проводятся занятия, направленные на развитие тактильных ощущений, ребенок учиться определять форму разных геометрических фигур, лепить из пластилина разные картины, использовать аква-

рельные краски, делать поделки из бисера и природных материалов. Применяется метод – рисование ладошкой, рисование пальчиками, использование мелков, песка, трафарета для прорисовывания различных животных, а также растений, что также непосредственно помогает изучению окружающей среды.

Таким образом, у детей формируется интерес к изобразительному искусству и к различным техникам и приемам. Искусство рисования помогает развивать творческую фантазию и воображение. Такое занятие очень полезно, для стеснительных и закомплексованных детей. Дети учатся различать и угадывать яркие палитры красок и возможность высказать свое мнение через рисунок.

Благодаря такому проекту происходит охват таких целевых групп, как детей с ограниченными возможностями здоровья, их родители, студенты и преподаватели. Это создает условия для социализации, адаптации особенных детей в начале обучения в школе. Особенно это важно для детей, у которых язык обучения в школе является неродным, поскольку такая ситуация может стать дополнительным фактором развития школьного стресса [5].

Совместная работа педагогов, студентов, волонтеров, детей с ограниченными возможностями и их родителей, объединяет людей разных социальных групп, дает ощущение партнерства, взаимовыручки, снимает скованность, помогает поверить в себя. Данная работа значима и для студентов, которые учатся доброму, отзывчивому отношению к особенным детям и подросткам. Получение данных компетенций приводит к расширению пространства возможностей как детей, так и студентов-волонтеров. А расширение субъективное пространства возможностей является фактором профессионального, личностного самоопределения и самореализации [2].

Каждый человек имеет право на счастливую жизнь и поддержку, а инклюзивное образование помогает не только детям ощутить себя полноценными людьми, но и обычным людям выработать доброе, уважительное, искреннее отношение к таким людям.

Литература

1. Багова Р.Х. Развитие психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы III Международного интернет-симпозиума / под ред. Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко, О.Д. Сальниковой. – 2018. – С. 59–61.

2. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у учащихся общеобразовательных школ): дис. ... канд. психол. наук. – М.: РГБ, 2002

3. Виноградов В.А. Инклюзив // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: СЭ, 1990. – С. 193.

4. Роготнева А.В. Театральная педагогика в начальной школе. Поурочные разработки: метод. пособие. – М.: Владос, 2015. – 135 с.

5. Тхагапсова Ж.Х., Багова Р.Х. Школьный стресс и формы его проявления у младших школьников // Шаг в науку: сборник материалов I Региональной студенческой научной конференции. – Грозный, ЧГПУ, 2017. – С. 290–295.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Малкарова Р.Х., Малкарова А.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье представлены описательные характеристики различных уровней коммуникативных и их проекций ресурсов, типизированы основные коммуникативные риски. Рассматриваются роль коммуникативного ресурса педагога как фактора успешного взаимодействия в инклюзивном образовании. Приведены результаты эмпирического исследования компонентов коммуникативного ресурса педагога. Описаны возможности построения развивающей программы, направленной на повышение коммуникативной компетентности педагога как субъекта инклюзивного образования.

Ключевые слова: коммуникативный ресурс, риски, педагог, профессиональная деятельность, инклюзивное образование, ребенок с особыми потребностями.

Инновационные системы трансформации современной образовательной практики продуцируют новые требования к личности педагога, актуализируя проблему непрерывного профессионального развития, расширения индивидуальных ресурсов, обеспечивающих принципиально иной уровень деятельности. Сегодня среди научных подходов особо выделяются компетентностный, субъектный, деятельностный, высвечивающие определенные ракурсы исследования возможностей, рисков и векторов профессионально личностного роста педагога, самоэффективности и продуктивности его как субъекта взаимодействия. В педагогическом взаимодействии коммуникативный ресурс раскрывается в адекватности реализуемых вербальных и невербальных схем в общении; конструировании творческого диалога; активизации мотивации саморазвития, усиления компетентности [1].

В психологии доказана значимость коммуникативной стороны педагогической деятельности для организации продуктивной реализации образовательных и развивающих целей. Вне контекста педагогического общения невозможно осуществление функций транслирования ребенку конструктивных моделей взаимодействия с миром; актуализации мотивации социальной адаптации и личностного потенциала ребенка; и обеспечения его психологического благополучия и поддержки. Коммуникативные ресурсы, включают выраженную мотивацию асертивного общения, направленность на установление и поддержание позитивного контакта, психологическую готовность к взаимодействию с детьми с разными особенностями, коммуникативную креативность, коммуникативную компетентность, коммуникативные качества личности.

Реализация идей инклюзивного образования на практике предъявляет особые требования к личности педагога, актуализируя проблему развития коммуникативной компетентности и готовности к эффективному взаимодействию с ребенком с особыми потребностями.

В психологических исследованиях в качестве основных критериев успешного педагогического общения взрослого с ребенком с особыми потреб-

ности выделяются: фасилитативный характер, ассертивность, толерантность, безопасность, адекватность и педагогическую целесообразность [2].

Коммуникативная компетентность рассматривается через призму проявлений в успешных конструктивных актах педагогического взаимодействия, умениях гибко, адекватно, динамично изменять и корректировать ситуацию общения, регулируя собственную активность и поведение ребенка.

Большую роль в условиях инклюзивного образования имеют установки сотрудничества, гуманистической ориентации педагога, ценностное отношение к поддерживающим моделям общения, установки толерантности.

Коммуникативный ресурс проецируется в пространстве педагогической ситуации в грамотном использовании позитивного опыта общения с особыми детьми, продуктивном сотрудничестве, создании для ребенка ситуаций комфорта и успеха.

Вместе с тем, данные эмпирического изучения уровня педагогического сотрудничества с учеником в образовательном процессе показали, что 82 % педагогов характеризуются умеренным отношением к педагогическому сотрудничеству с учащимися на уроке; 16 % являются сторонниками педагогического сотрудничества. Негативное отношение к сотрудничеству как приоритетной форме организации совместной деятельности с учащимися продемонстрировали 2 %. Очевидно, такие результаты обусловлены, с одной стороны, тем, что сегодня сотрудничество пронизывает практически все образовательные технологии, а с другой, инструментальная сторона его реализации освоена недостаточно.

Необходимо подчеркнуть, что дефицит коммуникативного самоконтроля существенно ограничивает осуществление продуктивного взаимодействия в сложных педагогических ситуациях, тем самым снижая развивающий потенциал общения. Как показывает анализ результатов исследования, психологический портрет педагога с высоким уровнем развития коммуникативных ресурсов объединяет принятие сотрудничества, высокую эмпатию, выраженность коммуникативного самоконтроля, конструктивный индивидуальный стиль общения, толерантность, аттрактивность, коммуникативную креативность.

Сегодня существует ярко выраженный запрос на конкретные программы развития коммуникативной компетентности педагога, работающего в условиях инклюзии. Разработка программы основывалась на комплексном анализе выработанных к настоящему времени в психологии концепций и направлений изучения содержания механизмов и детерминант коммуникативной компетентности субъекта как особого психологического феномена. А так же на построенной в результате научной рефлексии теоретической модели, отражающей содержание, структуру, детерминацию, возможности и риски развития коммуникативной компетентности.

Учитывалось также, что коммуникативная компетентность субъекта включает следующие компоненты: ценностно-смысловой, мотивационный, коммуникативной компетентности, индивидуально-личностный и конативный [3]. Их выраженность имеет индивидуальную специфику, уровень развития коммуникативных ресурсов, детерминируется системой разноуровневых факторов. В основу конструирования предлагаемой программы развития

коммуникативной компетентности были положены мероприятия, нацеленные на повышение ресурсности педагога посредством:

- расширения информированности о психологических особенностях общения с детьми, имеющими специфические характеристики развития разного спектра;
- накопления знаний об эффектах социальной перцепции в педагогическом взаимодействии;
- развития коммуникативных, интерактивных и социально-перцептивных умений;
- освоения средств и приемов психологической поддержки особого ребенка, техник установления позитивного контакта;
- расширения индивидуального набора вербальных и невербальных средств общения;
- развития гибкости, мобильности, умений психологического моделирования.

Системность в реализации обозначенных направлений позволяет достигнуть высокой результативности в реализации программы, включающей аксиологический, диагностический, мотивационный, развивающий, контрольно-консультативный, рефлексивный и прогностический блоки. Анализ данных исследования содержательной специфики деятельности педагогов, работающих в инклюзивном образовании, а также требований к коммуникативной стороне их поведения позволяют конкретизировать обозначенную модель. В ходе прохождения программы развития коммуникативных ресурсов педагог осваивает способы реализации принципов построения субъект – субъектного взаимодействия с ребенком независимо от его стартовых возможностей.

В контексте инклюзивного образования важно насколько хорошо педагог освоил технологии установления контакта, поддержания психологического равенства, стимулирования сотрудничества ребенка со взрослым и сверстниками, актуализации мотивации личностного роста, стимулирования активности, создании условий для развития. Большое значение имеет высокая степень личностной включенности в общение и способности предоставлять ребенку возможность адекватно персонализироваться в ситуациях взаимодействия в соответствии с его возможностями, компетентность педагога в выборе адекватных индивидуальности ребенка средств и способов подачи информации с учетом специфики имеющегося дефекта.

Литература

1. Shcherbakova T.N., Malkarova R.K., Sozaev A.B., Khakhetlova S.M., Anaev M.A., Kulimova R.K. Teacher as a subject of interaction: communicative resources and risks // *Journal of Advanced Research in Dynamical and control Systems*. – 2020. – Т. 12, № 7. – Special Issue. – P. 163–175.
2. Ежак Е.В. Педагог как субъект профессионального бытия: монография. – Ростов-на-Дону, 2015. – 181 с.
3. Малкарова Р.Х. Коммуникативная компетентность как фактор профессионализма учителя // *European Social Science Journal*. – 2018. – № 2. – P. 219–226.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИППИФСО

Михайленко О.И.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Согласно стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в РФ на период до 2030 года, Правительством КБР утвержден Комплекс мер по поддержке образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в Кабардино-Балкарской Республике.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности Кабардино-Балкарского государственного университета.

В 2020–2021 учебном году в КБГУ обучались 292 студента с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (на направлениях подготовки бакалавриата / специалитета – 160 студентов, магистратуры – 12, аспирантуры – 3 и СПО – 117 студентов).

В КБГУ создана благоприятная доступная среда, расширяются возможности университетского инклюзивного образования. Традиционно около 60 % студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ обучаются на высшем образовании и 40 % – на СПО. Если рассматривать деление по группам инвалидности, то можно сказать, что в 2020 году инвалиды 1 и 2 группы составляли – 18 % от общего числа обучающихся на ВО, дети – инвалиды – 20 %. Остальные 62 % – инвалиды 3 группы. Несколько иная картина на СПО. Здесь самая многочисленная группа – это группа детей инвалидов – 59 % от общего числа обучающихся на СПО инвалидов. Инвалиды 1–2 группы – 9 % и 3 группы – 32 %.

Студенты с ОВЗ и инвалидностью в КБГУ имеют возможность выбора образовательной программы – основной или адаптированной. При выборе адаптированной образовательной программы студенты продолжают учиться вместе с другими студентами в одной группе, за исключением вариативной части программы, которая отличается по следующим аспектам:

- включение в вариативную часть образовательной программы специализированных адаптационных дисциплин (модулей) (не менее 1 дисциплины);
- установление образовательным учреждением особого порядка освоения дисциплины «Физическая культура и спорт» (лекции, ЛФК);
- выбор мест прохождения практик для инвалидов с учетом требований доступности для данных обучающихся;
- проведение текущей и итоговой аттестации с учетом особенностей нозологий инвалидов.

Для исполнения Методических рекомендаций по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. № АК-44/05вн) Центр новых образователь-

ных технологий КБГУ проводил курсы повышения квалификации для ППС и АУП. Всего за отчетный период было обучено 89 человек.

КБГУ и далее будет совершенствовать работу своего инклюзивного образовательного пространства. Планируется: закупить специальное оборудование, например, информационные терминалы, которые подходят для всех нозологических групп; обновить существующие адаптированные образовательные программы; усилить программу сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве; способствовать дальнейшей адаптации и более широкому вовлечению студентов-инвалидов в общественную и культурную жизнь университета.

В течение последних лет сотрудники Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета (далее ИППиФСО КБГУ) активно занимаются проблематикой инклюзивного образования. Работа ведется как в исследовательском направлении, так и в направлении подготовки кадров для инклюзивной практики образования, а также делаются шаги в практической психологической поддержке образовательной инклюзии в самом университете.

На данный момент сотрудниками института накоплен определенный опыт работы с лицами с ОВЗ, который стал основой для разработки собственной образовательной программы инклюзивного обучения инвалидов в Кабардино-Балкарской республике. Кроме того, необходимость создания такой программы диктуется государственной политикой максимальной интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Программа предполагает оказание поддержки семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), путем проведения параллельных занятий с родителями (групповых психологических тренингов и педагогических мастер-классов), и развивающих занятий с детьми инвалидами. Данная программа позволяет снизить уровень эмоционального выгорания родителей, повысить уровень педагогической компетентности родителей и улучшить психологический климат в семье в целом.

Результаты проведенного анализа позволили выделить проблемы, с которыми сталкиваются родители, воспитывающие детей с ОВЗ:

- длительное состояние отчаяния и тревоги, вызванное мыслями о будущем ребенка, а также частыми травмирующими ситуациями, связанными с состоянием здоровья ребенка;

- отказ от удовлетворения собственных потребностей, их фрустрация;

- материальные трудности, вызванные с одной стороны удлинением периода, когда один из родителей остается вне трудовой деятельности и с другой – необходимостью обеспечения самого ребенка средствами реабилитации (специалистами, медикаментозным лечением);

- отказ одного из родителей от самоактуализации (получение образования, продвижение в карьере);

- изоляция от знакомых, друзей и от общества в целом. Ряд психических аспектов и особенностей эмоционального состояния родителей, воспитываю-

щих детей с ОВЗ толкают их к изоляции. В инклюзии начинают нуждаться по большому счету не только дети, но и вся «особенная» семья.

Решив перечисленные проблемы, мы можем создать предпосылки для улучшения психологического климата в семье, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ.

Учитывая возникшую необходимость в подготовке кадров в Кабардино-Балкарской Республике, осуществляющих инклюзивное обучение, в Институте педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета с 2018 года реализуется направление подготовки Психолого-педагогическое образование профиль «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования». Выпускники, данного направления подготовки, являются высококвалифицированными специалистами специального образования, способные осуществлять проектирование инновационного развития систем инклюзивного образования в средней и высшей школе, а также способные к самостоятельной научно-исследовательской, преподавательской и практической деятельности.

Не ставя под сомнение значимость организованной практики студентов, мы предлагаем, в том числе, и включение в образовательный процесс формирования компетенций опыт нерегламентированной деятельности. В данной роли при подготовке педагога может выступать волонтерская практика.

Волонтерское движение студентов по программам социальной и социокультурной реабилитации детей-инвалидов, сверстников-инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья началось в Институте педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования в сентябре 2017 года. Штат волонтеров-педагогов состоит из 70 человек. Студенты, в качестве тьюторов, согласно установленному графику, посещают учащихся специальных и коррекционных классов общеобразовательных школ г.о. Нальчик.

Для подбора претендентов в отряд волонтеров нами было проведено анкетирование студентов первого, второго и третьего курсов Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования.

Следует отметить, что все респонденты знакомы с термином «инклюзивное образование». Большинство дали положительный ответ на вопрос: «Нужен ли индивидуальный подход к людям с ограниченными возможностями здоровья?»

Все студенты, принявшие участие в опросе, подчеркивают доброжелательное отношение к учащимся с различными физическими отклонениями.

В рамках реализации образовательной программы-проекта для волонтеров, проводятся регулярно обучающие семинары-тренинги. Также подготовлены акции к Международному дню инвалида. Созданы аккаунты в социальных сетях для публикации отчетов о проделанной работе и информации об этапах реализации проекта. Актуальность данного проекта была отмечена экспертной комиссией XV Всероссийского Конкурса лидеров и руководителей детских и молодежных общественных объединений «Лидер XXI», который проходил в Казани с 20 по 24 ноября 2017.

Кабардино-Балкарскую Республику представлял победитель регионального этапа, студент 2-го курса направления подготовки «Педагогическое обра-

зование» профиль «Начальное образование, Дошкольное образование» Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова.

Конкурсная программа состояла из двух этапов: «Самопрезентация» и «Защита социально-значимого проекта». Студент ИППиФСО представил проект «Вместе в жизнь», предполагающий подготовку и последующую работу студентов в качестве тьюторов в специальных и коррекционных классах общеобразовательных школ республики. Результатами проекта стало создание профильного отряда волонтеров-педагогов для организации деятельности по социализации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Второй социальный проект «Я помогу», который реализуется в институте, был поддержан заместителем председателя правительства РФ Голиковой Т.А. Благодаря проекту «Я помогу» было внесено предложение на рассмотрение изменения содержания статьи 31 Федерального закона от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в РФ». Удалось внести инициативы по организации работы центров реабилитации детей с ОВЗ по всей стране, которые были приняты и закреплены поручением министра труда и социальной защиты РФ Топилиным М. А. В рамках исполнения данного Поручения нами был разработан драфт образовательной программы инклюзивного обучения инвалидов в Кабардино-Балкарской республике и направлен в Департамент по делам инвалидов Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации.

Проект «Я помогу» направлен на оказание психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающих детей с ОВЗ. Развитие ребёнка в огромной степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, правильности воспитательных воздействий. В связи с этим необходимо проводить целенаправленную работу с родителями. В оказании психолого-педагогической помощи родителям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в особом подходе к реализации их образовательных потребностей, важны последовательность, систематичность, учёт реальных возможностей, как детей, так и родителей.

В течение трех лет проект «Я помогу» становился победителем разных грантовых конкурсов: «Моя страна – моя Россия», «Доброволец России» и «Машук-19». Проект «Я помогу» вошел в акселерационную программу «Доброволец России». В рамках данной программы проект стал социальной франшизой, рекомендованной для тиражирования в другие регионы.

В рамках проекта «Я помогу» ведется и исследовательская работа. Изучаются изменения уровня эмоционального выгорания родителей, уровня их самооценки. Преподаватели–психологи ИППиФСО КБГУ при финансовой поддержке компании «Ростелеком» и фонда «Шаг вперед» проводят занятия по психологии, тренинги личностного роста, мастер-классы по коррекционной коммуникации, способствующие адаптации особенных детей и их родителей в обществе.

Для более эффективного взаимодействия с родителями, воспитывающими детей инвалидов и с ОВЗ, сотрудниками ИППиФСО была создана цифровая образовательная платформа.

Платформа позволила использовать цифровые средства для выявления проблем образовательных потребностей родителей, создать онлайн-площадку для их обсуждения, популяризировать инновационные технологии инклюзивного образования, и оказывать консультационную поддержку родителям. Цифровая платформа позволяет применять широкий спектр форм взаимодействия с родителями. Диапазон такой работы простирается от онлайн-анкетирования родителей до организации вебинаров, онлайн-семинаров, презентаций, видеоконференций по вопросам инклюзивного образования.

На базе данной платформы осуществляется также мониторинг результативности проводимых мероприятий, уровня достижения качественных и количественных показателей эффективности реализации инклюзивного образования в республике.

С целью распространения психологических знаний среди школьников создан профильный университетский класс «Юный психолог» в МКОУ «СОШ № 21 г.о. Нальчик» в составе 60 школьников. Сотрудниками ИППиФСО проводятся занятия со школьниками, направленные на формирование мотивации к самопознанию, саморазвитию, психологической культуры, успешной социализации.

Преподавателями ИППиФСО разработаны методические материалы по организации психолого-педагогического сопровождения школьников, профилактике опасного поведения в виртуальной среде, профилактике немедицинского употребления психоактивных веществ и т.д.

В рамках госзаказа Министерства просвещения, науки и по делам молодежи КБР сотрудниками ИППиФСО О.И. Михайленко, Р.Х. Баговой и Б.Б. Нагоевым разработана методика онлайн-опроса и проведено исследование удовлетворенности школьников КБР и их родителей формой организации и содержанием воспитательной работы в школах. В опросе с 1 по 28 февраля 2021 года приняли участие 20417 школьников 7–11 классов и 14228 родителей КБР. Были выявлены проблемы в организации воспитательной работы и социализации в школах КБР, в том числе с детьми с инвалидностью и ОВЗ и разработаны соответствующие рекомендации.

В апреле 2021 года в ИППиФСО создано Малое инновационное предприятие «Центр психологической помощи КБГУ». Центр разрабатывает и внедряет инновационные психолого-педагогические технологии и оказывает психологическую помощь населению КБР на возмездной основе. Разработаны и проводятся открытые лекции, мастер-классы, тренинги, обучающие семинары для педагогов, родителей, студентов и школьников.

На базе центра возможна реализация следующих видов услуг при условии финансирования в рамках проекта «Добро пожаловать в мой мир!»:

– комплексная психологическая диагностика школьников с составлением психологического портрета и рекомендаций по обучению, воспитанию и социализации;

– профориентационная диагностика и консультирование детей с инвалидностью и ОВЗ;

– тренинги с детьми с ОВЗ и инвалидностью по формированию познавательной активности, учебной мотивации, эмоционально-волевой саморегуляции, коммуникативной компетентности и др.;

– мастер-классы с педагогами и родителями «Психология здоровья», «Управление стрессом», «Эффективная коммуникация с ребенком» и др.

Таким образом, следует отметить, что новые подходы к организации работы с родительским сообществом, реализуемые профессорско-преподавательским составом института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета, позволили изменить эмоциональную дистанцию родителя с ребенком, повысить удовлетворенность семейными отношениями, снизить нервно-психическое напряжение, повысить функциональный ресурс семьи, а также повысить уровень осознанности родительства.

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Мошура А.А.

Научный руководитель: Ногерова М.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения патогенеза, процессуального развития и подходов к терапии детского аутизма.

Ключевые слова: аутизм, ребенок, ранний детский аутизм, проблема аутизма, современный мир.

Изучение патогенеза, процессуального развития и подходов к терапии нарушений коммуникативного развития, в частности детского аутизма, является важной проблемой детской психоневрологии. Ребенок с аутистическим синдромом не стремится к активному взаимодействию с окружающей средой, не ищет, не инициирует новые сенсорные воздействия, а способность пассивно воспринимать внешние воздействия становится более ограниченной и обедненной.

Аутизм характеризуется ригидностью и сужением различных видов когнитивной деятельности (память, мышление, речь) и психоэмоциональной сферы, особенно ярко проявляющихся в межличностных взаимоотношениях и социальной сфере [1]. В его основе лежит снижение скорости переключения внимания между слуховыми и зрительными стимулами, расстройство глазодвигательной реакции и связанное с ними нарушение когнитивного и социального развития личности.

Интерес к проблеме детского аутизма определяется высокой частотой данной патологии, а также положительной динамикой на фоне лечения, достигаемой у значительной части наблюдавшихся детей с аутизмом – уменьшились признаки отвержения тактильного, зрительного и слухового контакта, наблюдаются заметные положительные сдвиги в интеллектуально-речевом развитии.

Термин «аутизм» ввел в психиатрию Е. Bleuler (1911, 1922). В клинической картине отдельных больных, страдающих ранним слабоумием, он обнаружил признаки аутизма и определил это расстройство в целом как шизофрения. К аутистическим проявлениям автор отнес отрыв от реальности, наличие внутренней жизни, особого мира грез и фантазий.

Эффективность коммуникативного воздействия со средой определяется не только количественной, но и качественной характеристикой потока информации от органов чувств (анализаторной системы) и обработкой ее командными системами мозга, которые расположены в лобной, теменной и височной коре.

В России эпидемиологические данные о заболеваемости аутизмом среди взрослого населения до последнего времени отсутствовали. Первые результаты, по данным Росстата, были получены в конце 2015 г.: выявлены 14 692 ребенка (в возрасте до 18 лет), что составляет 0,06 % всех детей этого возраста в России и 102 взрослых больных с РАС, что составляет менее 0,001 % всей популяции взрослых в России; в 2016 г. – 18 224 пациента до 18 лет (0,08 %) и 96 (менее 0,001 %) взрослых.

Ранние признаки аутизма наблюдаются преимущественно в первые 3 года жизни ребенка, когда происходит активное эмоциональное развитие и взаимодействие в системе мать-дитя. Обычно родители не ищут помощи для детей с признаками заболевания, пока не замечают, что ребенок начинает отставать в развитии от сверстников.

В основе неврологической недостаточности у детей с аутистическими синдромами, как правило, лежит повреждение мозга во внутриутробном, родовом или раннем послеродовом периоде, задержка его созревания или аномальное развитие. Нарушение развития нервно-психических функций всегда связано с дефицитом нервных клеток, недоразвитием нейронных связей.

Применение медикаментозной и другой терапии должно обеспечивать стимуляцию нервных клеток, направленную на рост их отростков и образование новых межнейронных связей.

Реконструкция функциональной системы возможна только под влиянием новых нормативных воздействий со стороны среды. Необходимо заново обучить ребенка нормативным, должным по возрасту функциям [4].

Коррекционная работа в целом может рассматриваться как многоплановая реабилитация, которая должна охватывать физиологические благоприятные для развития ребенка сроки – период 1–8 лет. Коррекционные, педагогические и другие мероприятия необходимо продолжать все последующие годы (8–18 лет). Они должны заключаться в систематическом проведении коррекционных занятий ежедневно в течение месяцев или лет, только в этом случае может быть достигнута социальная адаптация детей с аутистическими расстройствами.

Реабилитационная работа с детьми-аутистами должна проводиться комплексно специалистами различного профиля (детским психиатром, неврологом, психологом, логопедом, педагогом-дефектологом, методистом по ЛФК, педиатром). Все многочисленные подходы к лечению детей с аутизмом можно свести к двум группам: психолого-педагогическим и фармакотерапия.

К психолого-педагогическим подходам можно отнести развивающие формы обучения, направленные на кондуктивное устранение коммуникативных нарушений, дефекта социального взаимодействия, формирования основных психических функций ребенка, больного аутизмом: двигательной, перцептивной, коммуникативной, когнитивной, речевой, эмоциональной. Разработаны методики холдинг-терапии детей-аутистов, анималотерапии (дельфинотерапия, иппотерапия, канестерапия) и др.

Психолого-педагогический кондуктивный подход многие авторы оценивают, как приоритетное направление лечения детей-аутистов, считая, что наиболее адекватным при детском аутизме является воспитание. Восстановительное обучение базируется на вовлечении в работу всех анализаторов: зрительного, слухового, тактильного, обонятельного, вкусового; особое внимание обращается на развитие мануально моторики и речи как основных средств коммуникации. Начальный этап восстановления (формирования) коммуникации – первичная адаптация больного ребенка к новой обстановке, к медперсоналу.

От этапа к этапу решается задача усложнения деятельности. Речевые объяснения всегда должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз в одной и той же последовательности, произносимым голосом разной громкости и тональности. После усвоения определенных программ деятельность ребенка начинает постепенно видоизменяться и иногда скачкообразно может перейти на более высокий уровень. Постепенно у детей формируется образ своего «Я» и способность к отграничению себя от других лиц. Задачей последующих этапов коррекционной работы является постепенное усложнение деятельности с переходом от индивидуальных к групповым занятиям, еще позднее – к сложным играм и упражнениям в группах из 3–5 детей [3].

Таким образом, основные симптомы аутизма можно сформулировать как: уход от контакта с окружающими, стремление к одиночеству, задержка речевого развития, неадекватная реакция на сенсорные раздражители, воздействующие на органы чувств. Поведение аутистов характеризуется крайне жесткой стереотипностью – от многократных повторений простых движений (подпрыгивание или потряхивание руками) до сложнейших манипуляций и нередко агрессией, самоповреждением, криками, негативизмом т.е. деструктивностью.

Медикаментозного лечения для лечения аутизма не существует. Медикаментозная терапия может быть эффективной для решения сопутствующих проблем – агрессивности, навязчивости, тиков, тревожности, перепадов настроения, гиперактивности и т.д. Главное же и почти единственное лечение для аутичных детей – общение и обучение. То есть, главным образом – реабилитация и интеграция в общество [2].

В отечественной литературе отмечается недостаток детально проработанной, последовательной системы коррекции, направленной на формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра.

В результате, у психологов, дефектологов, логопедов, педагогов дополнительного образования, воспитателей, работающих с аутичными детьми, и у их родителей возникают проблемы с подбором содержания и методов обучения навыкам коммуникации [4].

Литература

1. Горюнова А.В., Скворцов И.А., Башина В.М. Нарушения развития коммуникативных функций у детей при заболеваниях аутистического спектра // Неврология и психиатрия. – 2013.
2. Коротких В.М., Магамедэминова М.М., Полякова С.Р. Проблема аутизма в современном мире // Молодой ученый. – 2018.
3. Скворцов И.А. Детский аутизм в неврологии. – М.: МЕДпресс, 2020.
4. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. – М., 2010.

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ Штымова М.Ж.

Научный руководитель: Кумышева Р.М.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена роли смыслообразования в процессе адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены основные проблемы процесса смыслообразования и даны практические рекомендации по применению сюжетно-ролевых игр в данном процессе.

Ключевые слова: смыслообразование, инклюзивное образование, смысл, образование смысла, трансформация смысла, смысловой инвариант, взаимодействие с миром.

Развитие процессов гуманизации социальных отношений, толерантного отношения к окружающим и признание прав и достоинств каждого человека независимо от его способностей и убеждений способствовало реформированию системы образования и переходу сначала к интеграции детей с особыми образовательными потребностями в систему образования, а затем и к развитию инклюзивного подхода.

Процессы реформирования показали малую эффективность коррекционных мероприятий, основанных на интернировании (помещения в специализированные интернаты) и их недостатки, которые способствовали развитию интеграционной модели обучения. Интеграция предполагает не только то, что индивид старается адаптироваться к жизни общества, но и общество предпринимает определенные усилия для приспособления к особенностям конкретного человека. Высшей степенью интеграции можно считать включение или, правильнее сказать, инклюзию лиц с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс [1].

Стоит отметить, что часть детей в современных российских реалиях выбывает из образовательного процесса ввиду того, что система не соответствует и не приспособлена к их особым образовательным потребностям. Самое важное

в данном случае, что не дети не способны к такому виду деятельности, а система не адаптирована под них и не создает условия [1].

Интегрированное и инклюзивное образование предполагает, что ребенок с особыми образовательными потребностями овладевает теми же знаниями, умениями и навыками, что и обычные дети.

Инклюзивное образование можно определить как вид совместного обучения и/или воспитания в специально созданных условиях лиц с особой образовательной потребностью и обычных детей, включая проведение совместных учебных занятий, различных видов досуга, дополнительного образования [2].

Интеграция от инклюзии отличается тем, что во втором случае внимание сосредоточено на всех детей образовательной организации, а не на отдельном ребенке с особыми потребностями, а также изменяется сама система и образовательная организация, а не сам ребенок.

Положительными сторонами инклюзивного образования можно назвать следующие аспекты: социальное единство, сохранение отношений по линии «родитель–ребенок», уважение и развитие чувства собственного достоинства детей с особыми образовательными потребностями; создание позитивного опыта от обучения, что создает дополнительный стимул и мотивы для обучения в будущем; система образования в лице школ и педагогов начинает подстраиваться под нужды каждого обучающегося (неважно с особыми он потребностями или без них); развивается не только сама школа, но и система социального обслуживания в целом, т.к. в процесс вовлекаются разные ведомства, родители, некоммерческие организации и т.д. [3].

Организовать инклюзивный процесс обучения детей с ограниченными возможностями, особенно детей с ментальными нарушениями достаточно сложно, особенно в образовательных организациях, где не созданы условия соразмерные способностям и особенностям развития детей данной категории.

В свою очередь наличие особых потребностей создает необходимость разработки технологий обучения отличных от привычных.

Таким образом, на передний план выходит проблема организации обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, их адаптация к процессу образования и включения в общественную жизнь, как и адаптация самого процесса образования и окружающего его общества к ребенку.

У детей с особыми образовательными потребностями механизмы взаимодействия с окружающей и социальной средой осложнены их биологически врожденными или приобретенными особенностями. Первичные (биологические) дефекты порождают вторичные нарушения, которые заключаются в высшей познавательной деятельности. Вторичные нарушения могут породить третичные, а именно психическая недосформированность, недоразвитие эмоционально-волевой сферы, которые могут отражаться в заниженной самооценке, невротическом поведении и т.д. Важно учитывать, что чем слабее связь между первичными и вторичными нарушениями, тем легче поддаются коррекции вторичные и третичные дефекты. Также надо учитывать, что чем раньше возникло первичное нарушение, тем больше выражены вторичные и третичные [4].

Учебная деятельность в рамках инклюзивного подхода не только способствует социализации обучающегося, но и оказывает корректирующее воздействие на вторичные и третичные нарушения.

В результате взаимодействия обучающегося с миром формируются смыслы [5], которые придают учебной деятельности цели и мотивы, подкрепляющие саму учебную деятельность.

Учебная деятельность представляет собой способ «формирования и упорядочения смысла, когда он из стихийного, слабо организованного состояния преобразуется в строго организованную единицу познания» [5].

Одной из функций учебной деятельности является формирование смыслового отношения обучающегося к окружающему его миру [6]. Следовательно, образовательная организация должна формировать такие условия, где обучающийся будет трансформировать учебную деятельность во взаимодействие с окружающей средой.

Само понятие смысл имеет множество трактовок и чаще всего применяется в философии, психологии и лингвистике. Зачастую обыватели смешивают его с частично синонимичным словом «значение», но стоит провести небольшое разграничение между этими терминами. Под значением понимается исторически сложившаяся система связей, которые стоят за конкретным словом [7]. Под смыслом же понимается индивидуальное значение слова [7]. Исходя из этого, можно констатировать, что смысловые детерминанты имеют свое уникальное наполнение в зависимости от субъекта.

Смыслы определяются в контексте ситуации, в которой взаимодействует человек и окружающая его среда [8]. Смыслообразующими процессами выступают: поисковые операции, вызванные поисковыми потребностями человека; установление регулируемых отношений с миром [9]; установление ориентиров для взаимодействия [9].

Понимание мира и ориентация в нем приобретается только в результате познания, являющегося составным элементом учебной деятельности. Познание является первым стимулирующим смыслом взаимодействия с миром [10]. Результирующим смыслом познания, как отмечает Р.М. Кумышева, является ориентация в мире или внешняя ориентация, которая мотивирует человека к деятельности, результирующим смыслом которого выступает внешнее или внутреннее преобразование [10].

Взаимодействуя с окружающим миром человек формирует смыслы, которые обосновывают данное взаимодействие и стимулируют его продолжение [11]. Учитывая то, что мир по отношению к человеку выступает системой более высшего порядка, в процессе смыслообразования формируются целые смысловые системы, которые человек преобразует в смысловую модель мира. При этом система смыслов не является статичной и универсальной для всех. Напротив, она носит индивидуальный характер (что можно понять из приведенного определения смысла), а также является динамичной вследствие динамичности самого окружающего мира [11].

Сложность педагогической деятельности заключается именно в наличии комплекса факторов, которые осложняют учебный процесс. В число таких фак-

торов включается динамичность (то, что было актуальным мотивом и имело смысл в дошкольном возрасте обесценивается уже в рамках младшей школы) и индивидуальный характер системы смыслов. Педагогу фактически приходится подстраиваться под изменяющиеся условия, для стимулирования учебной деятельности и повышения эффективности усвоения учебного материала. Наполнение учебной деятельности смыслом стимулирует сам процесс познания.

Можно уверенно утверждать, что наполнение смыслом учебной деятельности у детей с особыми образовательными потребностями протекает по тем же законам, что и у детей без них. В качестве отличия можно выделить более сложные для педагога условия формирования самих смыслов, а также большая временная протяженность процесса формирования смыслов, обусловленная наличием дефектов первичного, вторичного и третичного уровня. И тут важно сделать акцент на том, что чем больше заинтересован педагог и образовательная организация в такой деятельности, тем эффективнее будет процесс смыслообразования, а, следовательно, выше степень инклюзивности, результатом которого выступает большая эффективность усвоения учебных материалов.

Для детей с особыми образовательными потребностями мощным смыслообразующим фактором могут выступать: получение высокой оценки, престижный и социальный факторы. Чем сильнее дефект, и чем сложнее отношение окружающих к его проявлению, тем меньше уровень мотивированности таких детей в процессе учебной деятельности, в виду того, что нарушено соотношение цели и мотива в структуре смыслообразования.

В зависимости от сложности и серьезности дефекта некоторым детям не рекомендуется обучение в массовой школе с применением полной интеграции (инклюзии) (т.е. на постоянной основе), т.к. даже при желании педагога и родителей помочь ему, он хронически будет отставать от сверстников, что сформирует его отрицательное отношение к учебной деятельности. Но при этом рекомендуется применение комбинированной, частичной или временной модели интеграции [1]. Это позволит избежать негативного отношения к учебному процессу и осваивать учебную программу в комфортном для такого ребенка темпе.

Одним из инструментов смыслообразующей деятельности могут выступать сюжетно-ролевые игры. Процесс обучения с применением данного инструмента имеет свои особенности, которые заключаются в необходимости индивидуального подхода к обучающимся, наличии структурной простоты содержания знаний и умений, повторяемости в процессе учебной деятельности, самостоятельности и активности обучающегося в процессе учебной деятельности [12].

Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных [13]. При этом удовлетворение потребностей, на которые направлена игровая деятельность, способствует формированию положительного отношения к учебному процессу. Особенно эффективно сюжетно-ролевая игра применяется по отношению к младшим школьникам и к дошкольникам, т.к. в процессе игры не только удовлетворяются потребности ребенка, но и изучаются статусные и ролевые аспекты жизнедеятельности. Ребенок учится применять на себя роль той или иной профессии, роль взрослого или другого ребенка. В игре самим обучающимся создается мнимая ситуация, в

контексте которой могут усваиваться смыслы, сложные для усвоения в обычной жизни. Также обучающийся начинает разделять между собой видимое и смысловое поле. При этом стоит учитывать, что каждая игра предполагает наличие правил, соблюдение которых учит детей внешнему контролю и самоконтролю. В процессе игры также эффективнее усваиваются правила и нормы поведения в обществе, т.к. ребенок в данный момент в высшей степени мотивирован удовлетворением своих потребностей, следовательно приобретает стимулирующий смысл данной деятельности, результатом которого будет выступать преобразование (внутреннее и внешнее).

При этом правила игры могут быть как статичны, так и изменчивы исходя из мнимой ситуации, что значительно повышает вариативность действий обучающегося, следовательно и объем ролей и знаний, усваиваемых в процессе познавательной деятельности в рамках игры.

Особенно важно в рамках сюжетно-ролевой игры научить обучающегося различать смысловое поле и видимое поле, которые зачастую могут в учебной деятельности не совпадать. Это помогает изменить структуру восприятия с модели вещь–смысл, где доминирующей является вещь, к модели смысл–вещь, где смысловая сторона, значение слова, значение вещи, является господствующей, определяющей поведение обучающегося.

И здесь нужно сделать акцент на том, что если у обычного ребенка эта трансформация модели вещь-смысл происходит стихийно, почти без серьезного вмешательства со стороны, то (в зависимости от дефекта, его тяжести и уровня) у детей с особыми образовательными потребностями требуется коррекция в данном направлении, т.к. именно смыслообразование является ключевым элементом учебной деятельности, определяющим эффективность освоения учебного материала.

В результате коррекционно-педагогической работы в рамках выбранной модели инклюзивного образования ребенок с особыми образовательными потребностями может преодолеть негативные последствия своих первичных нарушений и включиться в учебный процесс с большей эффективностью освоения учебного материала.

Литература

1. Беленкова Л.Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии // Интеграция образования. – 2011. – № 1. – С. 59–64.
2. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. – М.: Владос, 2017.
3. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: ключевые понятия. – М.–Владимир: Транзит–ИКС, 2009. – 127 с.
4. Гафиятуллина А.А., Развитие учебной мотивации у детей с ОВЗ // Электронный сборник «Академия педагогического мастерства». – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pedacademy.ru>.
5. Неворотов Б.К. Смысл в познании и обучении. – Омск: Сфера, 2007. – 160 с.
6. Кумышева Р.М. Смысловые трансформации в открытых и закрытых образовательных средах // Электронный сборник материалов XXI симпо-

зиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме». – М.: Психологический институт РАО, 2016. – С. 152–155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pirao.ru>.

7. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Московский ун-т, 1979. – 320 с.

8. Кумышева Р.М. Смыслообразующая контекстная деятельность в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: результаты, опыт, перспективы: материалы II Всероссийского Форума с международным участием. – Нальчик: КБГУ, 2021. – С. 239–245.

9. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. – М.: Генезис, 2014. – 144 с.

10. Кумышева Р.М. Генезис и трансформация смысла в процессе взаимодействия человека с внешним миром // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XX симпозиума. – М.: Психологический институт РАО, 2015. – С. 93–96 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru>.

11. Кумышева Р.М. Влияние смыслообразующей контекстной деятельности на позицию человека в мире // Психологические проблемы смысла жизни и акме: сборник материалов XXII международного симпозиума. – М.: Психологический институт РАО, 2017. – С. 70–74 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru>.

12. Баряева Л.Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 416 с.

13. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 68–76.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Малухова Ф.В., Башиева Ж.Д.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена актуальной, но мало разработанной в специальной литературе теме: роли музыкально-ритмической деятельности в комплексе коррекционно-воспитательных мер по преодолению общего недоразвития речи (ОНР) у детей. Охарактеризованы особенности развития детей с общим недоразвитием речи, описаны игры и игровые упражнения коррекционного воздействия.

Ключевые слова: речевое развитие, музыкальный слух, речевой слух, музыкально-ритмическая деятельность.

Проблема речевого развития детей дошкольного возраста сегодня очень актуальна, т.к. процент дошкольников с различными речевыми нарушениями с каждым годом растет. В отечественной логопедии под термином общее недоразвитие речи (ОНР) понимается такая патология речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, которая характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы [Левина, Никашина, 1968]. Дети группы с

диагнозом «Общее недоразвитие логопедической группе речи» имеют определенные особенности речевого и психофизиологического развития. В высказываниях детей нет четкости, последовательности изложения. Характерна отрывочность, акценты на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные отношения. Также им присуще и определенное отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения [4]. Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Также отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие тонкой моторики [1].

В коррекционно-развивающей работе с такими детьми важным является следующее теоретическое положение: мозг функционирует как единое целое, каждая часть которого взаимодействует со многими другими частями.

Одним из эффективных средств коррекции речевых нарушений дошкольников является использование музыкально-ритмических упражнений [6].

Музыкальный слух развивается в тесной связи со слухом речевым. Современные исследования в области музыкальной педагогики, детской психологии и логопедии (Е.С. Анищенкова Г.А. Волкова, Н.А. Сорокина) доказывают взаимосвязь компонентов речевой системы у человека и музыкального ритма, развития речи и формирования общей, мелкой и артикуляционной моторики. У дошкольников, имеющих речевые нарушения, наблюдается недостаточное развитие чувства ритма, вследствие чего отмечаются нарушения слоговой структуры слова и неритмизированная речь.

В связи с тем, что ритм является раздражителем, стимулирующим физиологические процессы организма, происходящие ритмично как в двигательной сфере, так и в вегетативной сфере, ритмическим раздражителем можно достигнуть повышения точности ритмических процессов (А.А. Осипова). Поэтому музыкально-ритмические упражнения являются средством развития у ребенка внутреннего ощущения чувства ритма, они влияют на ритмизацию слогов и на способность ритмизованно выстраивать словосочетания и предложения [5].

К сравнительному анализу музыки и речи обращались музыковеды, психологи и лингвисты. Учеными изучались проблемы восприятия музыкального ритма и ритма речи человеком и их воздействия на психику (А.Н. Леонтьев, О.В. Овчинников), вопросы эмоциональной окраски музыки и речи (В.П. Морозов, В.Н. Холопова), исследовались закономерности музыкальных и речевых интонаций (Б.В. Асафьев, Е.В. Назайкинский) и т.д. По мнению современных исследователей, музыкальный ритм является универсальным свойством, организующим и дисциплинирующим началом любой языковой системы (А.М. Антипова).

Под влиянием музыки, музыкальных упражнений и игр положительно развиваются психические процессы и свойства личности, чище и грамотнее становится речь, развивается ориентировка в пространстве, координация движений.

Следовательно, музыкально-ритмические упражнения способны оказывать положительное влияние на становление речи. Почти все перечисленные выразительные средства музыки оказываются доступны для изучения и практического использования в упражнениях направленных на развитие речи посредством музыкально-ритмической деятельности детьми самого раннего возраста [2].

Анализ теории и практики позволил выявить противоречие между богатым педагогическим потенциалом музыкально-ритмических упражнений и недостаточностью их использования в коррекции речевых нарушений у дошкольников.

В современной литературе авторы предлагают множество критериев для оценки развития речи дошкольников. Например, М.А. Повляева в своей работе предлагает такие критерии для измерения уровня развития речи дошкольников как: состояние артикуляционного аппарата; характеристика дыхания; состояние импрессивной речи; состояние экспрессивной речи; состояние звукопроизношения; слоговая структура слова и фразы; состояние фонематического слуха; грамматический строй речи; связная речь; письменная речь; навыки чтения.

В нашей работе мы исследовали следующие критерии: запас слов, которые хранятся в активной памяти ребенка, характеристика дыхания; слоговая структура слова и фразы, по которым будет проводиться диагностическое исследование, поскольку на их развитие мы можем активно влиять посредством музыкально-ритмических упражнений.

В инструментарий диагностики уровня развития речи у дошкольников входили:

1. Характеристика дыхания. Данный критерий выявлялся посредством таких показателей как: тип дыхания; объем выдоха.

Критерий оценивался с учетом трех уровней – высокий, средний, низкий.

Высокий уровень: владения дыханием определяется правильным брюшным (диафрагмальным) дыханием и равномерным выдохом, достаточной для произнесения цельного предложения.

Средний уровень: владения дыханием определяется грудным дыханием, не всегда равномерным выдохом, но достаточным для произнесения предложения.

Низкий уровень: владения дыханием определяется грудным дыханием и не всегда равномерным выдохом, преобладает прерывание дыхания при произнесении предложения, наблюдается речь на вдохе.

2. Структура слова и фразы. Данный критерий выявляется посредством таких показателей как: слоговая структура слова; состояние ритмического рисунка слов и фраз при воспроизведении.

Критерий оценивался с учетом трех уровней – высокий, средний, низкий.

Высокий уровень: определяется правильной группировкой слогов в слове, владением ритмически выстроенной слоговой и фразовой структурой: верным выделением ударного звука в слове и смыслового слова в фразе. Умением определять фразы, между которых необходимо сделать паузу и взять дыхание.

Средний уровень: определяется правильной группировкой слогов в слове, владением ритмически выстроенной слоговой структурой слов, недостаточным владе-

нием ритмической структурой фразы и отсутствием умения дифференцировать необходимые фразы, между которых необходимо сделать паузу и взять дыхание.

Низкий уровень: определяется частично верной группировкой слогов в слове, низким уровнем владения ритмически выстроенной слоговой структурой слов, и фраз, отсутствием умения дифференцировать необходимые фразы, между которых необходимо сделать паузу и взять дыхание.

На основе результатов, мы выявили общий уровень развития речи детей экспериментальной и контрольной группы. Так, к высокому уровню развития речи относится 12,5 % (3) детей экспериментальной и 16 % (4) детей контрольной групп; к среднему уровню мы отнесли 41,5 % (10) детей экспериментальной группы и 44 % (11) детей контрольной группы; низкий уровень развития речи был выявлен 46 % (11) детей контрольной группы и у 40 % (10) детей контрольной группы.

Следующим этапом исследования было организация работы по развитию речи у детей экспериментальной группы средствами музыкально-ритмических упражнений (на основе синтеза слова, музыки, ритма и движений).

Комплекс мероприятий, включали в себя:

- вводная ходьба и ориентирование в пространстве;
- динамические упражнения на регуляцию мышечного тонуса;
- дыхательную гимнастику;
- фонопедические и оздоровительные упражнения для горла;
- чистоговорки;
- речевые игры;
- ритмические игры;
- пение песен;
- пальчиковые игры и сказки;
- элементарное музицирование на детских музыкальных инструментах;
- подвижные игры, хороводы, физминутки.

Повторная диагностика и сравнительный анализ данных выявил положительную динамику в развитии речи детей экспериментальной группе. Положительная динамика в экспериментальной группе равна в среднем 20,8 %, а в контрольной данный показатель равен 8 %.

Обобщая сказанное можно сделать вывод, что педагогический потенциал музыкально-ритмических упражнений в развитии речи заключается главным образом в том, что музыкальный слух развивается в тесной связи со слухом речевым. В процессе своего развития ребенок учится пользоваться выразительными средствами, общими для речи и музыки. К таким средствам можно отнести ритм, темп, звуковысотный рисунок, акцентуация (в речи – логические ударения), паузация.

Литература

1. Аксанова Т.Ю. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР. – СПб.: Детство–Пресс, 2009.

2. Бабушкина Р.Л., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика // Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / под ред. Г. В. Волковой. – СПб., 2005.

3. Воронова А.Е., Корчагина А.Е., Кривенко И.В. Логоритмические занятия для детей 3–5 лет с общим недоразвитием речи: методическое пособие для логопедов, дефектологов, музыкальных руководителей, воспитателей дошкольных образовательных организаций, студентов и родителей. – М.: Сфера, 2019. – 59 с.

4. Гуменная Г.С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Просвещение, 2011. – 254 с.

5. Кацюба И.А. Логоритмические упражнения в коррекции звукопроизношения // Логопед. – 2020. – № 10. – С. 45–47.

6. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 215 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://biblio-online.ru>.

7. Шичкова Н.В. Развитие речедвигательной координации детей 4–6 лет с ОНР // Логопед. – 2020. – № 1. – С. 76–78.

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

Малухова Ф.В., Балкизова Ф.Б.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье дается анализ традиционных технологий музыкального воспитания, их возможности для успешной педагогической и коррекционной работы. В рамках традиционных технологий музыкального воспитания рассматриваются музыкально-педагогические технологии активно задействующих пластику и дыхание ребенка в процессе обучения, как наиболее вероятные частнонаучные предпосылки для их преломления в реабилитационную практику.

Ключевые слова: здоровье, реабилитация, музыкальное воспитание, развитие личности, музыкально-педагогические технологии.

Без приоритетного внимания к здоровью подрастающего поколения не может быть достигнуто благополучие общества. Решение данной проблемы, на современном этапе перестает быть прерогативой медицинских работников. К ним присоединяются специалисты из других гуманитарных областей, таким образом, происходит процесс объединения усилий людей различных специальностей, кому не безразлично здоровье подрастающего поколения. Более того, именно врачи, в своей педиатрической практике особенно актуальным считают разработку методик образовательных программ, усиливающих и дополняющих качественное медицинское наблюдение.

К категории проблемных детей, нуждающихся в реабилитации, относят самые разные варианты личностного развития, в типичном и атипичном проявлении: это и дети с выявленными психологическими диагнозами, и дети с проблемами в поведении, социализации и адаптации к школе, также как и «часто-болеющие» дети.

По определению Всемирной организации здравоохранения под реабилитацией понимают комплексное и скоординированное использование медицинских, социальных, образовательных и профессиональных мероприятий по подготовке или переподготовке «несостоятельного» лица к более высокому уровню реализации функциональных возможностей.

В свете сказанного с особой остротой встает проблема соответствующего переосмысления имеющихся в арсенале педагога-музыканта музыкально-педагогических технологий, расширении и обогащении их функциональных возможностей в сохранении здоровья человека. Педагогике давно известны примеры косвенного воздействия на человека занятий музыкой (развитие слухового внимания, общей координации, усиление мотивации к речи, расширение лексики, развитие и упорядочивание работы голосового аппарата, развитие мелкой моторики, проявление творческого начала и т.д.).

Ценнейшие наработки накоплены в музыкальной педагогике, ориентированной на работу с детьми с ОВЗ. Благодаря деятельности отечественных педагогов музыки (И.С. Белик, Д.К. Кирнарская, Т.Б. Юдовина-Гальперина и др.) были сделаны определенные шаги в создании условий для обучения детей, имеющих особые образовательные потребности, в системе музыкальных учебных заведений. Прежде всего, хочется назвать опыт Т.Б. Юдовиной-Гальпериной, посвятившей себя обучению игре на фортепиано детей с диагнозом ДЦП и с задержкой психического развития. Уникальный опыт индивидуальных занятий музыкой с неслышащими детьми предложила И.С.Белик. Занятия направлены на становление или восстановление новой для неслышащих детей функциональной системы музыкального слуха. Вся организация деятельности детей направлена на развития у них мелодической памяти и внутреннего музыкального слуха.

Для успешного воспитания чувства ритма у детей с нарушением зрения используется методика В.А. Кручинина. В ее основе – методы овладения движениями, применяемые в музыкально-хореографическом воспитании. Воспроизведение ритмических рисунков-заданий осуществляется на основе сенсомоторного восприятия. Средствами, при помощи которых формируются музыкально-ритмические и моторные навыки, являются общеразвивающие упражнения, упражнения для согласования движений и музыки, элементы художественной гимнастики. Двигательное моделирование музыкальных структур является одним из основных приемов развития восприятия музыки у детей с нарушением слуха.

В системе общего музыкального воспитания выделение разновидностей музыкально-педагогических технологий связано с видами музыкальной деятельности, классификация которых уже устоялась (слушании, исполнении и

творчестве) [1]. Рассмотрим традиционные музыкально-педагогические технологии в свете преломления их в реабилитационную практику.

Система музыкально-ритмического воспитания Э.Ж. Далькроза. Подчинение движения музыкальному ритму – один из основных принципов системы. Ж. Далькроз соединил систему выразительного жеста с музыкой. Гимнастика по его системе направлена на развитие слуха и мышечного чувства ритма.

Инструментальное музицирование (система «элементарного музицирования») К. Орфа. Продолжая идеи Ж. Далькроза автор отмечает, что занятия направлены на одновременное развитие физических качеств и творческих способностей ребенка с помощью игрового подхода («Шульверк»).

Система музыкального воспитания З.Кодая, основана на хоровом пении, где главными особенностями методики является сочетание певческой деятельности с разнообразными движениями.

Ритмопластическая система музыкального движения С.Д. Рудневой. Основой ее метода музыкально-двигательного воспитания стали идеи А. Дункан основоположницы свободного танца, где двигательный отклик на музыку носил импульсивный, хаотичный характер. С.Д. Руднева же, напротив подчеркивала, что двигательный отклик на музыку должен быть осознанным, соотнесенным с музыкальным образом.

Декламационно-певческие технологии:

– фонетический метод (Б.С. Рачина, И.И. Левидов) направлен на совершенствование певческого процесса методом определенного подбора фонем русского языка в упражнениях. Упражнения пропеваются в транспорте с повышением и понижением по полутонам [2];

– метод мысленного пения. Данный метод имеет особое значение в реабилитационном аспекте как щадящий способ подготовки к интонированию, что важно для психосоматиков. По данным И.Г. Малкиной-Пых, для психосоматических пациентов и учащихся характерно:

– своеобразная ограниченность способности фантазировать;

– типичная неспособность выражать переживаемые чувства (алекситимия);

– высокая приспособленность к формальным отношениям, их контакты часто характеризуются своеобразной «пустотой отношений» или их манипулятивностью;

– неспособность к истинным глубоким отношениям, что связано с внутренними ограничениями из-за ранних страхов потери, повышенная тревожность;

– инфантильность, несамостоятельность.

К внешним характеристикам таких детей можно отнести также часто встречающуюся ограниченность, и даже асимметричность движений, явно наблюдаемые мышечные блоки и зажатость движений [3].

Среди музыкально-пластических технологий можно выделить:

– пластическое интонирование в условиях работы с детьми ОВЗ преследует такие цели как смягчение, уменьшение или по возможности снятия «мышечных зажимов» через работу над пластикой движения и через поиск соответствующей данному музыкальному произведению музыкальной интонации;

– «квази-дирижирование» или «свободное дирижирование» (без управления кем-либо) преследует цель увеличение согласованности (координированности) движения между руками, наблюдением и управлением за своим дыханием, которое включает определенное внимание на фазу вдоха, выдоха на основе различного характера музыкального произведения.

– активное слушание с элементами пластического интонирования – способ преодоления алекситимии проблемных детей. Двигательное моделирование музыкальных структур является так же одним из основных приемов развития восприятия музыки у детей с нарушением слуха [4].

В целом музыкально-исполнительская деятельность или исполнительская импровизация (как реабилитационная технология) на основе комбинации полученных навыков способствует накоплению опыта эмоциональной экспрессии, продуктивного воображения, свободного фантазирования и достижения более оптимального творческого состояния – подъема.

Обобщая сказанное, следует отметить, что представленные технологии, направлены на решение следующих задач:

- 1) через пластику движения – к снятию мышечного «панциря»;
- 2) переживание эмоций через пластику движения и наоборот;
- 3) через автоматизм движения к его раскрепощению;
- 4) достижение координации между: руками и пением, руками и дыханием; согласованность между характером музыкального произведения и внешним выражением эмоций (между руками и взглядом).

Таким образом, музыкальная деятельность обладает мощным гармонизирующим потенциалом, мягко корректируя траекторию развития личности ребенка, что может явиться психолого-педагогическим «продуктом» здоровьесберегающих технологий музыкального образования.

Литература

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В., Музыкально-педагогические технологии учителя музыки. – М., 2005. – 232 с.
2. Левидов И.И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. – М., 1939. – 156 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. – М., 2008. – 1024 с.
4. Петрушина Н.В. Психолого-педагогическая поддержка подростков средствами искусства. – М., 2004. – 52 с.
5. Рачина Б.С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе. – СПб., 2007. – 543 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ГЕРМАНИИ

Гусева А.В.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Современная эпоха как в Германии, так и в Европе устанавливает социальную справедливость и равноправие в качестве нравственных основ общества. Принципы уважения человеческого достоинства независимо от состояния физического и психического здоровья, возраста, пола, вероисповедания и социального положения включают соблюдение прав человека, включая право на образование.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогика работы, повышение квалификации, ограниченная возможность здоровья, уровень, работа.

Внедрение инклюзивного образования в Германии сталкивается с различными трудностями, одной из которых является проблема подготовки социально-педагогических кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Термин «люди с ограниченными возможностями здоровья» начал свое существование в немецком обществе еще во времена средневековья, однако, совсем под другими названиями: поврежденный, недоразвитый, нуждающийся в помощи, калека, инвалид, человек с психическими и физическими нарушениями, менявшимися в позитивную или негативную сторону в зависимости от мнения общества и государства на тот момент времени.

Так, в эпоху Средневековья следует отметить крайне негативное отношение общества к людям с ограниченными возможностями здоровья. Согласно сборнику законов феодального права Остфалии «Саксонское зеркало, составителем которого является Эрих фон Репковим в 1225 году, «инвалидность по представлениям людей считалась наказанием от Бога» [1].

Ханс Майер в своей книге «История инклюзивного образования» отмечает, что: «инвалидность считали проделками темной силы. Для доказательства отсутствия у людей с ограниченными возможностями здоровья связи с колдовством использовали формы пыток» [2].

Также негативное отношение со стороны государства указывали такие авторы, как Отто Шпек, Хайнц Бах.

В конце IV века, согласно работе Карла Фридриха Шлегеля, «... принятие христианства поставило людей на путь истинный, так как заключало в себе заповедь милосердия. Теперь инвалидность рассматривалась как данная Богом судьба» [3].

Само понятие «инклюзия» берет свои корни из латинского языка. Глагол *includere* переводится как включать, впускать. Несокращенный универсальный словарь лексикографа Ноя Вебстера определяет инклюзию как: «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается или входит в состав, как часть целого» [4]. Отделение раннего детства по делам особенных детей определи-

ло инклюзию как: «...ценность, благодаря которой реализуется право всех детей без каких-либо исключений активно участвовать в жизни общества» [5].

С начала XIX века детям с ограниченными возможностями здоровья впервые была предоставлена возможность обучения в специальных закрытых учреждениях [6].

В 1920 году возникла «Педагогика работы с калеками», в конце XX века переименованная в «Педагогику работы с инвалидами». С распространением 10 педагогики работы с калеками готовилось все больше врачей для работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья [7].

В 1960-е годы все большую активность стали проявлять родители детей с ограниченными возможностями здоровья, что подтверждается созданием организации «Акция заботы о ребенке», которая сегодня функционирует по всей Германии под названием «Aktion Mensch» [8].

Первая интеграционная школа – Flämingschule была основана в 1975 году в Берлине, один из первых интеграционных детских садов Потсдама «Nuthespatzen»

Сами люди с ограниченными возможностями здоровья заявили о своем желании получения образования в 1990-е годы, в то же время были основаны учебные институты независимой жизни людей с ограниченными возможностями здоровья [9].

В Германии была принята Конвенция ООН о правах инвалидов¹ (подписание Конвенции: 30.03.2007, подписание Протокола: 30.03.2007, ратификация Конвенции: 24.02.2009, ратификация Протокола: 24.02.2009).

Сложность реализации инклюзивного образования в Германии:

- наличие сильной раздробленности школьной системы и предметных направлений;
- крайне сложная система специального образования в 16 федеральных землях, которая делится на 10 типов [10].

Система подготовки социально-педагогических кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья состоит из восьми уровней.

Первый, второй и третий уровень:

- первый – волонтеры;
- второй – школьники и студенты колледжей;
- третий – студенты вузов.

Координатором реализации данной начальной ступени являются две организации:

1. FSJ – добровольная общеземельная социальная служба, осуществляющая организацию и обучение людей до 27 лет и направляющая на добровольный социальный год в не/образовательные организации Германии.

¹ The Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

2. BFD – федеральная волонтерская служба, рассматривающая кандидатов на работу в возрасте от 27 лет и выше и направляющих их в образовательные организации определенной федеральной земли.

Четвертый уровень: на четвертом уровне будущий специалист получает профессиональное образование (2–3,5 года).

Пятый уровень. На пятый уровень подготовки попадают выпускники, имеющие высшее или среднее образование не по специальности, но изъявляющие желание осуществлять работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Шестой уровень. Участникам 6 уровня присваивается социально-педагогическая квалификация с правом преподавания.

Седьмой уровень. Седьмой уровень представляет собой магистратуру. После окончания обучения в магистратуре следует еще два года обязательной практики преподавания в школе, так называемого рефендариата, после окончания педагог имеет право преподавать в 10–13 классах.

Восьмой уровень – продвижение по службе, то есть, это руководящие должности, такие как координатор по инклюзии. К данному уровню относятся руководители и научные управленцы.

Как уже было отмечено, в каждой из 16 федеральных земель Германии существуют свои законы на федеральном уровне. Это касается и выбора модели подготовки.

В настоящее время в Германии функционирует три модели подготовки социально-педагогических кадров:

1. Первая модель осуществляется в некоторых федеральных землях Германии и считается устаревшей, не отвечающей требованиям современного общества. Так, педагоги и специальные педагоги обучаются по разным направлениям, следовательно, в курс обучения педагогов-предметников не включаются модули по инклюзивному обучению детей ограниченными возможностями здоровья.

2. Вторая модель имеет большую популярность в реализации федеральными землями, многие университеты Германии функционируют в таком режиме. Данная система, когда при окончании вуза выпускник имел право на преподавание совершенно разных дисциплин, успешно существовала задолго до внедрения инклюзии. Так, студент, окончивший обучение, имеет право преподавания физики и физической культуры, немецкого языка и химии, истории и математики. Эта форма успешно функционирует в современной Германии, осуществляющей внедрение инклюзии. Приведем один из вариантов такого обучения: в начале обучения студент изучает предметы, связанные с коррекционной педагогикой. На третий год к коррекционной педагогике прибавляются предметы по дополнительной выбранной специализации. Таким образом, главная специализация выпускника – специальный педагог, имеющий право преподавать, к примеру, физику всему классу.

3. Третья модель, имеющая наибольшую популярность на данный момент, по причине легкости реализации повсеместного введения во все образовательные организации. Система обучения остается неизменной, однако, у некоторых преподаваемых дисциплин отнимаются часы, эти часы отводятся на обязательный предмет, посвященный особенностям обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В каждой федеральной земле есть своя организация по осуществлению подготовки, переподготовки, повышению квалификации социально-педагогических кадров, консультации педагогов, а также факультативно по консультации родителей детей с ОВЗ, проведению различных мероприятий, направленных на успешную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в общество:

- «Aktion Mensch»;
- «Pädagogische Hochschule Heidelberg: Lernwerstatt Inklusion»;
- «Unterrichts- und Schulentwicklung für die inklusive Schule» и т.д.

Учитель в инклюзивном образовательном пространстве немецкой школы определяется как советчик и сопровождающий для обучающихся. В дальнейшем ожидается изменение ролей – от учителя к консультанту. Предполагается, что учитель будет лишь «консультировать» обучающихся по возникшим в ходе занятия вопросам, а само занятие будет строиться на установлении взаимоотношений между детьми с обычным развитием и детьми с ограниченными возможностями здоровья [11].

Целостная подготовка педагога способствует его успешной деятельности в образовательном учреждении, созданию благоприятной образовательной среды, способной адаптироваться к различным образовательным потребностям обучающихся, наличие сплоченного педагогического коллектива и, как следствие, успешная командная работа.

Шук и Раутер конкретизируют современное восприятие школами: «наряду с введением новых терминов и понятий необходимо также понимать, что педагогика отныне также не должна делиться на педагогику и специальную педагогику, единство во всех направлениях – вот к чему ведет нас инклюзивная стратегия» [12].

Основными условиями успешной реализации инклюзивного образования являются:

- наличие организованной государственной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации для социально-педагогических кадров, реализующих образовательный процесс в условиях инклюзии;
- нормативно-правовое, методическое и финансовое обеспечение процесса подготовки, переподготовки и повышения квалификации социально-педагогических кадров;
- психологическая готовность педагогов к взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их родителями в образовательном процессе школы;

- осознание педагогами, осуществляющими образование детей с ограниченными возможностями здоровья социальной значимости своей подготовки к данному роду деятельности;
- обеспечение сотрудничества и обмена опытом для педагогических кадров, реализующих обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в социальных условиях инклюзии.

Литература

1. Мёдова Н.А. Модель формирования инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе // Наука и образование: материалы 15 Всероссийской конференции. – 2011. – С. 153–155.
2. Малофеев Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. – 2000. – С. 65–73.
3. Мёдова Н.А. Создание педагогических условий для развития и социализации детей в системе инклюзивного образования // Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: Всероссийская конференция. – Самара, 2010.
4. Науменко Ю.В., Науменко О.В. Примерные требования реализации ФГОС начального общего образования для детей с ОВЗ: образ выпускника // Педагогическая диагностика. – 2014. – № 1. – С. 79–93.
5. Демичева О.Г. Неспециальные проблемы инклюзивного образования // Народное образование. – 2012. – № 2. – С. 242–245.
6. Мёдова Н.А. Модель формирования инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе // Наука и образование: материалы 15 Всероссийской конференции. – 2011. – С. 153–155.
7. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
8. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования) // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 3–18.
9. Мюллер-Колленберг Х. Интегративное образование в Германии: аргументы «за» и «против» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 1. – С. 50–60.
10. Алешина М.В., Плеве И.Р. Социальный лифт или социальное исключение?: социология образования // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 126–131.
11. Wertfein Monika. Bildung und Inklusion von Anfang an. München: IFPPProjektbericht, 2012. – S. 52.
12. Wehnes, F. J. Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Roth L. (Hrsg.). Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. – München, 2001.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Хашева М.А., Бекулова И.З.

Научный руководитель: Багова Р.Х.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

На сегодняшний день актуальной проблемой детей с особыми образовательными потребностями является их изолированность от социума. Общеобразовательные учреждения не все предусматривают условия организации учебного процесса для данной категории обучающихся. Поэтому обучающиеся с ОВЗ вынуждены получать образование, не покидая дом. В основе образовательной политики РФ последних лет одной из приоритетных задач является создание условий для организации обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной среде, которое способствовало бы адаптации данных детей в социуме.

Инклюзивное образование – совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками. Инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей [1].

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психологомедико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Школьники учатся и используют полученные знания по-разному. Тем не менее, цель образования заключается в достижении всеми учащимися определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости. Инклюзивное образование рассматривается как организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, – в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку. Это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных по-

требностей в обучении и воспитании детей, а также отмечает, что инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда, наиболее благоприятная для них. В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребёнка [2].

Инклюзивное образование позволяет включить ребенка в среду сверстников, что способствует его социализации, организовать совместную значимую деятельность, что способствует его развитию как субъекта деятельности, это способствует расширению субъективного опыта ребенка с ОВЗ, его пространства возможностей [3]. В свою очередь, расширение субъективного пространства возможного действия в ситуации выбора является фактором развития личностного и профессионального самоопределения школьников [4]. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с инвалидностью и ОВЗ является одним из важных факторов их социализации, оказания им своевременной помощи в решении психологических проблем и развития профессионального и личностного самоопределения [5].

Указанные положения, раскрывающие основные идеи инклюзивного обучения, определяют его ценности и ориентиры, в которых все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении, и поэтому им необходим такой подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким, чтобы обеспечить удовлетворение различных потребностей в обучении.

Литература

1. Алёхина С.В., Семаго М.М. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

2. Алехина С.В. Новикова Н.В., Казакова Л.А., Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / под общ. ред Н.В. Лалетина. – Красноярск, 2013. С. 71–95.

3. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у учащихся общеобразовательных школ): дис. ... канд. психол. наук. – М.: РГБ, 2002.

4. Багова Р.Х. Психологическая готовность старшеклассников к личностному самоопределению // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – 2015. – С. 94–99.

5. Багова Р.Х. Развитие психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сборник трудов III Международного Интернет-симпозиума. – 2017. – С. 59–61.

Секция 4. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: НАСЛЕДИЕ Я. КОРЧАКА И СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ

Модератор: **Валеева Роза Алексеевна** – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики КФУ, президент российского общества Януша Корчака.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОТЦОВСТВУ И МАТЕРИНСТВУ

Машекуашева А.А., Ногерова М.Т.

Научный руководитель: Ногерова М.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей психологической готовности к отцовству и материнству. Даны научные определения понятий «родительство» «отцовство» «материнство», раскрыто их содержание.

Ключевые слова: «родительство» «fatherhood» «motherhood».

Родительство – это социально-психологический феномен, который представляет собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства. Как надындивидуальное целое, родительство неотъемлемо включает обоих супругов, решивших дать начало новой жизни и, конечно, самого ребенка. В период становления, родительство является неустойчивой структурой, что проявляется в отсутствии согласованности некоторых компонентов между родителями, периодическом возникновении конфликтных ситуаций. Становление характеризуется согласованием представлений мужчины и женщины относительно роли родителей, функций, распределении ответственности, обязанностей, то есть в целом о родительстве [2].

Подготовка к родительству очень важна в нашем современном мире, когда после разрушения старых норм формируются новые. Одной из важнейших норм, которые должны быть у нашего общества – это желание и умение вести себя как успешный родитель. Это для нашего общества очень важно, так как многие будущие родители, молодежь просто напросто не представляют и не видят себя в роли успешного родителя. От этого будет зависеть благополучие и жизненная установка ребенка, следовательно, если ребенка успешно воспитывают, заботятся о нем, правильно себя ведут, то это способствует в целом благополучию и счастью семьи [3].

Актуальность изучения психологической готовности к материнству и отцовству продиктована противоречием между остротой демографических проблем, связанных с падением рождаемости, огромным числом распадающихся семей и лавинообразным увеличением числа детей-сирот при живых родителях,

с ростом числа случаев жестокого обращения с ребёнком и не разработанностью социальной и психологической помощи семье. Этот интерес отражается в научных исследованиях, где данная проблема занимает центральное положение и анализируется в психологическом и во многих других аспектах.

Сакварелидзе Е.В. указывает, что если в 1945 году в России было примерно 678 тысяч детей-сирот, то сегодня их в два раза больше. Распространённость отказничества (около 20 тысяч случаев в год в России) несопоставима с распространённостью аборт (около 20 597 000 в 1997 году). Россия занимает первое место по количеству абортов (Т.П. Редникова). В каждой четвёртой российской семье имеют место факты насилия над детьми (Силасте Г.Г.). По данным ООН от произвола родителей ежегодно умирают примерно два миллиона детей в возрасте до четырнадцати лет (Л.С. Алексеева). Как ни странно, грубое насилие в отношении детей чаще практикуется со стороны матери (Арефьев А.Л.). Родные матери виновны в 66 % случаев физического насилия и в 75 % фактов плохого ухода и пренебрежения детьми (Кинард Э.М.). В современных условиях 89 % женщин детородного возраста сознательно отказываются от рождения последующих детей, завершая свою репродуктивную функцию до 30-летнего возраста (Кульмухаметова Н.Г.).

Имеющиеся в научно-публицистической литературе факты свидетельствуют о том, что современные молодые люди крайне мало ориентированы на выполнение материнских и отцовских ролей (Титаренко В.Я., Мытиль А.).

Филиппова Г.Г. указывает на то, что всё чаще родители в преддверии рождения ребёнка оказываются неосведомлёнными об элементарных особенностях развития ребёнка и своих функциях в уходе за ним. Кроме того, уменьшение количества детей ведёт к тому, что часто первый младенец, с которым встречается женщина, став матерью, – это её собственный ребёнок. В этих условиях помимо возникновения потребности в повышении родительской компетентности, происходит осознание недостаточности в эмоциональных переживаниях, неготовности к возникновению материнских чувств [5].

Целью исследования является выявление уровня готовности к родительству супругов, планирующих завести ребенка

В соответствии с целью исследования определены следующие задачи:

1. Выявить уровень изученности проблемы психологической готовности к материнству и отцовству и основные подходы к ее изучению
2. Установить факторы, влияющие на формирование развитой формы родительства
3. Проанализировать критерии готовности к родительству женщин и мужчин
4. Выявить уровень психологической готовности к родительству.

Для проведения исследования по выявлению людей с низкой готовностью к родительству использовалась методика «Сознательное родительство» (Р.В. Овчарова, М.О. Ермикина).

Данный опросник выполняет три функции: 1) диагностическую; 2) рефлексивную; 3) стимулирующую и используется при работе с супружеской па-

рой для оценки согласованности позиций обоих родителей по различным компонентам субъективного аспекта родительства. Благодаря сравнительному анализу ответов супругов можно обнаружить конфликтные позиции, а также позиции супружеского несоответствия в компонентах родительства. Опросник имеет две формы – для мужчин и женщин [1, 6].

Исследованием было охвачено 10 человек, 5 женщин и 5 мужчин. Возраст испытуемых варьировал от 20–35 лет. С целью выявления уровня психологической готовности к родительству исследовались недавно вступившие в брак молодые супруги, проживающие в с. Ст. Черек. Результаты исследования представлены в табл. 1–2.

Таблица 1

«Сознательное родительство». Результаты мужчин

Мужчины	Родительские позиции	Родительские чувства	Родительская ответственность	Родительские установки и ожидания	Семейные ценности	Стиль семейного воспитания	Родительское отношение	Сумма
Алим К.	26	22	25	24	29	24	23	173
Мурат М.	25	24	22	22	23	25	26	167
Беслан А.	23	25	28	26	22	25	27	176
Амир Б.	27	26	29	25	24	28	25	284
Имран З.	25	24	25	26	24	22	29	175

Таблица 2

«Сознательное родительство». Результаты женщин

Женщины	Родительские позиции	Родительские чувства	Родительская ответственность	Родительские установки и ожидания	Семейные ценности	Стиль семейного воспитания	Родительское отношение	Сумма
Жанна К.	26	24	25	27	29	28	27	186
Ира М.	21	22	20	23	24	21	20	151
Элина А.	24	26	25	25	27	26	27	180
Амина Б.	23	21	22	21	23	22	22	154
Эмма З.	24	29	24	24	25	25	28	179

По шкале лжи у всех респондентов выявлена достоверность. Таким образом, можно сказать, что из пар, с которыми было проведено исследование, среди мужчин большая готовность к отцовству, чем среди женщин.

У 20 % женщин высокий уровень готовности к родительству, а у 80 % средний уровень.

У 100 % опрошенных мужчин наблюдается высокий уровень готовности к родительству. С низким уровнем готовности к родительству мужчин не обнаружено. То есть у 3 пар из 5 и у мужчины и женщины есть, согласно результатам методики, большая готовность к родительству и лишь у двух пар большая готовность к родительству наблюдается лишь у мужчин и средняя готовность у женщин.

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод: для того, чтобы стать успешным родителем и правильно воспитать ребенка, необходимо заняться самообразованием и своим духовным развитием, а так же пройти подготовку к успешному родительству у специалиста по социальной работе, психологов, психотерапевтов. Все эти специалисты участвуют и разрабатывают различные технологии по подготовке к успешному родительству.

Литература

1. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М., 2003.
2. Спиваковская А.С. Как быть родителями?. – М., 2000.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. – Екатеринбург, 2000.
4. Спивакова А.С. «Как быть родителями?». – М., 2000.
5. Филиппова Г. Г. Психология материнства: учебное пособие. – М., 2002.
6. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.klex.ru>.

ФАКТОРЫ СИМПАТИИ И ДОВЕРИЯ К ПЕДАГОГУ

Барышников М.М.

Научный руководитель: Кумышева Р.М.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Значение факторов доверия и симпатии к педагогу в педагогическом процессе. Формирование учебной мотивации у обучающихся с помощью данных факторов. Личность педагога в образовании.

Ключевые слова: симпатия, доверие, педагог.

Принципиальный подход к решению частных проблем это соотношение общего и частного: не решив общих проблем не решить и частные. Если я хочу понять факторы симпатии и доверия, то прежде всего я должен понять, что есть человек. Осознать, что человеком не рождаются, а становятся. А раз так, то только состоявшийся человек – духовно, нравственно, может пробуждать к себе симпатию и доверие. И таким образом, мы пришли к тому, что ответ на этот

вопрос упирается в ответ, на самый главный вопрос «Что есть человек?» Существует множество определений «Того, что есть человек» данное выдающимися философами и психологами.

Можно привести несколько определений, например, К. Маркс он говорил: «Сущность человека не есть абстракт присущи отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» [1]. Есть формула, данная Бердяевым «Человек – есть пересечение двух миров» [2]. и «Человек есть точка пересечения всех планов бытия» [2]. Есть ещё мысль: «Человеку дано совершать удивительные подвиги, он может получать всё новые и новые знания, но ему никогда не постичь самого себя – лишь страдания могут заставить человека заглянуть внутрь себя, и именно там внутри себя он может найти исходную точку всех своих знаний». Есть еще мысль также нашего дорогого и всем миром признанный писатель Ф.М. Достоевский: «Бытие человека только тогда начинает быть, когда ему угрожает небытие». Приведем также мысль и нашего замечательного А.В. Суворова – будучи с рождения слепоглухонемым, он стал известным психологом и философом, который написал замечательный труд «Школа взаимной человечности» и одновременно давший определение человека «лица необщего выражения»: «Универсальный человек, – писал А.В., это не тот кто всё знает и всё умеет, а тот, кто способен научиться всему что востребует от него жизнь». И наконец я приведу особенно мною любимых авторов того, что же все-таки «есть Человек» это К.Г. Юнг и В. Франкл первый писал: «Что же побуждает человека избрать собственный путь и таким образом вырваться, как из пелены тумана, из бессознательного тождества с массой? Это не может быть нужной, потому что нужда приходит ко всем, и все спасаются конвенциями. Это не может быть и моральным выбором, потому что люди, как правило, выбирают конвенции. Что же тогда неумолимо склоняет выбор в пользу необыкновенного? Это то что зовется предназначением; некий иррациональный фактор, который фатально толкает к эмансипации от стада с его проторенными путями. Настоящая личность всегда имеет предназначение и верит в него; имеет к нему *pistis*, как к богу, хотя это – как, вероятно, сказал бы заурядный человек – всего лишь чувство индивидуального предназначения. Это предназначение действует, однако, как божественный закон, от которого невозможно уклониться. Тот факт, что очень многие погибают на собственном пути, ничего не значит для того, у кого есть предназначение. Он должен повиноваться собственному закону, как если бы это был демон, который соблазнял его новыми, странными путями. Кто имеет предназначение, кто слышит голос глубин, тот обречен» [3]. И в заключение приведу ещё одну цитату из книги В. Франкла – «Человек решает за себя; любое решение есть решение за себя, а решение за себя – всегда формирование себя» [4], если продолжить, то есть прекрасная мысль Гёте, который сказал: «Жизнь есть Любовь, а жизнь жизни – Дух! (творящий эту любовь). Мы определили, что человек есть Дух – которая творит все формы жизни. Благодаря этому мы постигаем сущность человека. И отсюда этот человек открывая в себе творческое начало, творит свои связи и истинно человеческие отношения неотделимые от симпатии и доверия.

Перейдя к симпатии и доверию к педагогу со стороны учащихся, то лучше определить понятия что есть: «Симпатия – влечение, внутреннее расположение к кому-нибудь» [5]. «Доверие – уверенность в чьей-нибудь добросовестности, искренности, в правильности чего-нибудь и основанное на этом отношении к человеку» – эти определения данных понятий дается в «словаре русского языка С.И. Ожегова» [5].

Всё-таки кто внушает доверие и симпатию, что заставляет внутренне воодушевить замотивировать, зажечь сердца учеников, как сказано у одного философа: «ученик – это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь».

Как сказано у Р.М. Кумышевой: «Потому доверие необходимо в качестве стимулятора творческой самостоятельности, личной активности обучающихся».

Мы подразумеваем под факторами доверия условия его возникновения у человека – субъекта доверия. В данном случае объектом доверия является учитель. Разделяя факторы на внутренние и внешние, мы определяем:

1) внутренние факторы – это личностные характеристики, которые влияют на возникновение доверия или недоверия;

2) внешние факторы – это условия и характер воздействия на человека, создаваемые объектом доверия. При этом внешние и внутренние факторы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Личностные характеристики обучающихся, способствующие возникновению доверия, формируются в процессе их взаимодействия с миром на всех его уровнях – предметном, социальном и информационном. А, поскольку личностные характеристики индивидуальны, учитель вынужден их изучать и соблюдать в процессе взаимодействия с обучающимися, следовательно, наличие доверия является очень важным критерием успешности педагогического взаимодействия, а в его составе – мотивацию учения» [6].

В другом месте мы выясняем: «В итоге сформировался список профессионально важных личностных характеристик педагога: общительность, хорошее отношение к учащемуся, эрудиция, доброта, обаяние, справедливость, требовательность, остроумие, оригинальность, чуткость, внешняя привлекательность» [7].

Используя статью мы поняли какие всё-таки важны качества педагога в его деятельности. Как возможно «зажечь тот самый внутренний факел», как пробудить в нем то, как сказал Б Пастернак:

Во всём мне хочется дойти
До самой сути.
В работе, в поисках пути,
В сердечной смуте.
До сущности протекших дней,
До их причины,
До оснований, до корней,
До сердцевины.

Безусловно важно быть самим собой, знать «чем жить, о чем думать и чем думать», глубина и широта мышления дабы пробудить в другом человеке ответные чувства, тут вспоминается мысль Януша Корчака: «Будь самим собой и присматривайся к детям тогда, когда они могут быть самими собой. Присмат-

ривайся, но не предъявляй требований. Тебе не заставить живого, задорного ребенка стать сосредоточенным и тихим; недоверчивый и угрюмый не делается общительным и откровенным; самолюбивый и своевольный не станет кротким и покорным» [8]. К таким учителям, которые внимательны и доступны в общение, которые способны с помощью прекрасного чувства Эмпатии встать на место ученика и понять «в чем он больше всего нуждается в жизни» и есть видимо самые важные качества педагога. Тогда ученик, безусловно не все, но конкретный, может отреагировать и заинтересоваться и предметом и тем самым пробудить и зажечь огонь и в ученике начнет гореть огонь. Мы должны слушаться советы наших старших таких как Януш Корчак: «Мы учим на собственном примере пренебрежительно относишься к тому, что слабее! Плохая наука, мрачное предзнаменование» [8], «Грозная проблема – как делить завоеванные пространства, какие и кому давать задания и вознаграждения, как освоить покоренный земной шар, сколько и как разбросать мастерских, чтобы накормить алчущие труда руки и мозг, как удержать человеческий муравейник в повиновении и порядке, как застраховать себя от злой воли и сумасбродства личности, как наполнить часы жизни действием, отдыхом, развлечениями, уберечь от апатии, пресыщения, скуки. Как спланировать людей в дисциплинированные союзы, облегчать взаимопонимание; когда разъединять и делить. Здесь подгонять, ободрять, там сдерживать, здесь разжигать пыл, там гасить» [8]. Все-таки надо давать детям некую самостоятельность иначе будет как сказано: «Мы поручаем и проверяем выполнение по нашему хотению и разумению – наши дети, наша собственность – руки прочь!» [8]. Так же сказано там же: «Мы пренебрегаем ребенком, ибо он не знает, не догадывается, не предчувствует. Не знает трудностей и сложности жизни взрослых, не знает, откуда наши подъемы и упадки и усталость, что нас лишает покоя и портит нам настроение; не знает зрелых поражений и банкротств. Легко отвлечь внимание наивного ребенка, обмануть, утаить от него» [8]. «Надзирать – никаких самостоятельных начинаний – полное право контроля и критики» [8].

Из некоторых мыслей Януша Корчака следует конечно, что мы должны уважать ребенка, как и называется всем известная книга

Истинный учитель как по мне это тот, человек, который берет ответственность перед Историей, родиной, родом и несет свое знамя просвещения в мир. Давая подрастающему поколению нож знаний для глубинного восприятия мира. И как сказал Маркс «Мы карлики на плечах гиганта». И приведу мысль моего любимого педагога и прежде всего человека, если бы он не стал человеком он не стал бы и хорошим педагогом, Януша Корчака: «Чем ниже духовный уровень воспитателя, бесцветнее его моральный облик, больше забот о своем покое и удобствах, тем больше он издает приказов и запретов, диктуемых якобы заботой о благе детей» [9]. То есть сам человек должен повышать свой «морально-нравственный облик» тем самым он будет сам перерождаться в нечто большее чем просто педагог, в нем будет то что будет привлекать детей и не только, а просто людей. Он должен сам начать расти, и он придет к истинному Служению. Он будет «зажигать сердца» и тем самым давать эти факела освещать тьму незнания, которая окружает их, и они будут наполняться. И дойдут, быть может и до самообразования, че-

рез доверие и симпатию к преподавателю они подойдут к самообразованию и самовоспитанию и безусловно, как сказал Гёте: «мудрый ни тот, кто много знает, а тот кто знает себя», а это есть уже и самое главное – самопознание. «Допустим, я лечу на восток при боковом северном ветре. Если я возьму курс прямо на восток, меня отнесет ветром на юго-восток, но если я направлю самолет на северо-восток и приземлюсь в намеченной зоне». Разве не то самое происходит в жизни с человеком? Если мы принимаем человека таким, каков он есть, мы портим его. Если же мы считаем его таким, каким мы бы хотели его видеть, то мы даем ему возможность стать тем, кем он способен быть – Гетё». Эту мысль я привожу из знаменитого труда В. Франкла [10], разве то же самое не может быть и с учителем, когда он смотрит на человека и даёт возможность ребенку возрастать, и становиться тем, кем он должен быть. В дополнение можно добавить и то, что думал Н. А. Бердяев, в одном из своих трудов он сказал: «В познание о себе самом человек приобщается к тайнам, неведомым в отношении к другим» [11].

В конечном итоге Любовь формирует отношения между учителем и учеником. Был в истории нашей страны человек который пробуждал любовь в каждом кто его видел, то как он относился к каждому хотя он был профессором гениально одаренным человеком и это был С. Аверинцев. Поэтому как мне кажется, что непосредственно Личность педагога самое главное, только он сможет пробудить любовь и к себе, и к своему предмету.

В этом наши верные друзья которые были до нас помогают осмыслить и понять многие вещи из психологии, философии и конечно педагогике. Мы должны меняться, а уж притом, как педагоги, мы должны понимать, как мы влияем на наших детей, всё-таки они наши дети, наше общество, наше будущее. В каждом педагоге должно зиждиться, что-то большее чем просто предметник, он должен знать себя, и тот потенциал который есть в каждом ученике, ребенке, но прежде – в нем самом, и управлять этим всем должно призвание. Развивать необходимо себя, а не пытаться изменить кого-то как сказал Я. Корчак: «воспитывайте себя», и очень прекрасный совет. Мы должны нести высшие проявления Духа. Не только философы, которые может как раз и несут некоторую тайну, но и педагоги, своим отношением к каждому мы может быть сможем пробудить в ученике симпатию и доверие к себе, и донести самую важную мысль, сказанную Махатмой Ганди: «Хочешь изменить (свои человеческие связи и отношения, супружеские, семейные, дружеские которые нас чаще всего не удовлетворяют; этнические, межнациональные, политические, глобальные, общество в котором ты живешь и даже) мир (в целом) – начни с себя». Поэтому делая вывод, главный вывод, это **необходимо и должно** сначала стать человеком в собственном смысле слова, а потом уже и хорошим педагогом.

Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1955. – Т. 3. – С. 1–4.
2. Бердяев Н.А. Смысл творчества. – Париж: Утса-press, 1934. 187 с.

3. Юнг К.Г. О становление личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://royallib.com>.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
5. Ожегов С. И. словарь русского языка / под ред. член-кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1988. – С. 138, 585.
6. Кумышева Р.М. Внутренние и внешние факторы доверия в этническом сообществе // Психология общения и доверия: теория и практика: сборник материалов Международной конференции / под ред. Т.П. Скрипкиной. – М.: Университет РАО, 2014. – С. 448–450.
7. Кумышева Р.М, Симпатия и доверие к учителю как факторы мотивации учения // Тенденции развития образование: педагог, образовательная организация, общество: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: Среда, 2018. – С. 397–399.
8. Корчак Я. Право ребенка на уважение. – М.: Педагогика, 1991 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://royallib.com>.
9. Корчак Я. Педагогическая публицистика. – М.: Политиздат, 1990 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://royallib.com>.
10. Франкл В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2019. – С. 9.
11. Бердяев Н.А. Судьба России, самопознание. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 309 с.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Варитлова Д.А.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Валеева Р.А.

Казанский федеральный университет, Россия

Аннотация. В статье, на основе теоретических и прикладных исследований, изучены сущность, структура и содержание гуманистической стороны социокультурной среды современного вуза, её роль и значение в формировании профессиональных и личностных качеств студента. Социокультурная среда вуза рассматривается в качестве основного фактора адаптации студента к потребностям достижения высокого уровня профессиональных качеств.

Ключевые слова. Социальная среда, ценности, нравственные нормы, индивид, общественное сознание, мировоззрение, коллективность, карьера, досуг.

В современном отечественном педагогическом процессе все более актуальными становятся аксиологические проблемы. Это связано с тем, что преодоление социокультурных проблем в российском обществе невозможно без соответствующих гуманистически направленных и ценностно-ориентированных процессов в образовании. В современных условиях духовная ситуация характе-

ризуется направленностью против сугубо научного и технологического подходов к человеку, которые несут опасность для его существования, если не опираются на гуманистическую систему ценностей. По мнению М. Хайдеггера, овладевший многообразием технологий и техник, но при этом лишенный богатства духовной жизни и отчужденный от социокультурного опыта человек обречен преследовать корыстные, эгоистичные цели, оказывается неспособным осознать пагубность отдаленных последствий такой деятельности. Это определяет необходимость перестановки акцентов в подготовке будущих специалистов, обращения к ценностным, личностно-смысловым аспектам учебно-профессиональной деятельности студентов.

В этой связи, оценка состояния социокультурной среды современного вуза имеет важное научное и практическое значение. Процесс обучения в вузе, как правило, совпадает с периодом становления ценностного сознания молодых людей, их культурно-нравственных и профессиональных качеств. В отечественной литературе не получило достаточного освещения взаимосвязь социокультурной среды вуза и развития социокультурной среды социума. В предлагаемой работе автор ставит цель, опираясь на имеющиеся опубликованные источники, показать, что процесс образования выходит за границы формального института образования, а также выявить влияние вуза на жизнь студентов непосредственно внутри самого учреждения и применение «принятой» культуры в свете своей жизнедеятельности.

Понятие «социально-культурная среда» применительно к вузу имеет широкое звучание, подразумевающее в то же время и макросреду, в которой действуют социально обусловленные факторы и закономерности [1]. Социально-культурную среду можно понимать как систему, взаимодействующую с миром на нескольких взаимосвязанных уровнях. К глобальному уровню, задающему контекст функционирования и развития социально-культурной среды вуза, относятся общемировые процессы (тенденции) развития культуры и образования. На региональном уровне (страны, крупные регионы) на такую среду непосредственно воздействуют образовательная политика, культура, система образования, жизнедеятельность людей (в соответствии с социальными и национальными нормами, обычаями и традициями), средства массовой коммуникации и др. Локальный уровень представлен собственно социально-культурной средой вуза. Рассматривая её относительно студентов (студентоцентрированный ракурс анализа), к ней следует относить семьи, образовательные учреждения (вуз с его организационной структурой, культурой общения, микроклиматом), ближайшее окружение студента в образовательной среде, а также соответствующие процессы (прежде всего, общение, которое может оказывать наиболее сильное влияние на становление и развитие молодого человека) [2–3] и др. Одной из ведущих целей вуза является организация такой социально-культурной среды, в которой реализуются творческие процессы нормообразования и существует свободный выбор социокультурных норм. В этой связи, более подробно остановимся на процессах влияния вуза на социализацию студентов непосредственно внутри самого учреждения и применения социально-культурных норм в своей жизни: в кругу ближайшего окружения, друзей, семьи и т.д.

Процесс обучения в вузе, как правило, совпадает с периодом становления ценностного сознания молодых людей, формируются их культурно-нравственные и профессиональные качества. Социокультурную среду вуза можно определить как такой пространственный континуум, в котором преломляются знания и накопленный культурный опыт людей через взаимодействия, общения и сотворчества. Вузовская среда – это такая социальная среда, которая вбирает в себя набор норм и ценностей, содержащихся в учебных планах, программах, учебниках, в деятельности субъектов образовательного процесса [4].

По результатам социологических исследований, вторично используемых к характеристике образовательной среды вуза, студенты отдают предпочтение таким её показателям, как возможность получить престижную специальность (40,1 %), высокий уровень преподавания (потенциальная возможность получения качественных знаний – 38 %), высокий уровень культуры, интеллигентность сотрудников и преподавателей (29,4 %) [5]. Произошли изменения и в структуре информационных интересов студентов: из развлекательной они несколько сместились в нравственную и мировоззренческую сферу [6]. Так, на первый план для молодых людей выходят виртуальное общение как таковое и индивидуальные формы общения. В сознании студентов произошла положительная динамика в характере восприятия себя как активного субъекта деятельности. Поэтому оказавшись в новой социокультурной образовательной среде, в которой встречаются различные системы ценностей, молодой человек сознательно осуществляет выбор и формирует свой набор ценностей, которые не только определяют его сущность как личности, но и помогают идентифицировать себя с определенной социальной группой [7].

Как видно, процесс образования выходит за границы формального института образования и охватывает параметры социализации личности студента. Социокультурная среда вуза призвана помочь молодому человеку войти в новое общество, освоить его ценности и нормы и успешно действовать в данной среде. Среда помогает индивиду, с одной стороны, погрузиться в прошлое, почувствовать связь с ментальностью народа, а с другой – позволяет увидеть тенденции развития будущего общества [8]. В этом процессе и происходит развитие личности.

Среди основных форм деятельности студентов внутри вуза, как нам представляется, важно выделить организацию студенческого самоуправления. Е.Г. Михайлева, рассматривая самоуправление как форму студенческого коллективизма в рамках образовательного пространства, считает его конечной целью развитие деятельности студенческих объединений, отношений между всеми участниками образовательного процесса [9]. При этом, важным составляющим студенческого самоуправления следует считать организацию внеаудиторной деятельности. Внеаудиторная работа студента развивает его межличностную компетентность и влияет на формирование устремлений к достижениям в учебе. Значимыми для этого являются добровольное участие, устойчивая мотивация и возможности предлагаемой внешним окружением структуры внеаудиторной деятельности. Внеаудиторная работа развивает осознанную, разумную инициативу, под которой подразумевается способность согласовывать индивидуальные, групповые и корпоративные интересы и вырабатывать эффективные способы достижения поставленных целей [10].

Таким образом, подводя итоги исследования, отметим, что социально-культурная среда вуза представляется сложной структурой общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность всех субъектов образовательной деятельности. На становление личности молодого человека оказывают влияние многие факторы, среди которых важная роль принадлежит социокультурной среде учебного заведения.

Литература

1. Единая межведомственная информационная система [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fedstat.ru>.
2. Деряба С.Д. Формирование ценностной ориентации воспитанников образовательных учреждений // Высшее образование в России. – 2007. – № 3.
3. Программа развития деятельности студенческих объединений КБГУ – 2016.
4. Интервью с Ш. Вебером [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ria.ru/interview>.
5. Рудакова О.В. Социально-правовые проблемы управления сферой образования в регионе // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. – 2014. – № 1 (2).
6. Костяев А.И. Территориальная дифференциация условий хозяйствования // Экономист. – 2015. – № 9.
7. Люев А.Х., Социальная активность студента как залог профессионального успеха. – 2018.
8. Минакир П.А. Мифы и реальность пространственных экономических диспропорций // Федерализм. – 2015. – № 1.
9. Михайлева Е.Г. Ценности и ценностные ориентации в современной социокультурной образовательной среде. – Харьков: Изд-во НУА, 2014.
10. Мосина А.В. Характеристика социокультурной среды вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yspu.org>.

ВЛИЯНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ РОДИТЕЛЕЙ НА ОТНОШЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ ДЕТЕЙ К СВОЕЙ БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ

Нагоев Б.Б.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

В современных реалиях нашей жизни, с учетом опыта постперестроечных лет (которые оставили определенный «след» в мировоззрении людей), определяющим «вектором» социализации детей в семьях стала ориентация их на поиск средств к существованию (а в некоторых случаях – к выживанию). Подготовка детей к их семейной жизни в этих условиях уходит на второй план, причем зачастую в буквальном смысле («На что будешь содержать семью»). При этом, формирование в детях качеств (компетенций) будущих супругов, которые позволят им не просто вступать в брак, но создавать благополучные, счастливые семьи, является, пожалуй, важнейшей задачей воспитания в семье.

Понятие «всесторонне развитой личности» не может быть рассмотрено без учета ее возможностей (способности) к организации своей личной жизни. Достаточно сказать, что все «возобновляемые и умножаемые ресурсы», обеспечивающие личностный потенциал, ее развитие и рост, формируются, воссоздаются и поддерживаются именно в семье. Однако вопросу подготовки личности к ее семейной жизни уделяется недостаточно внимания и не прилагаются необходимые усилия.

Вполне закономерно, что по мере взросления дети все больше начинают понимать, что для существования и жизни необходимы средства, которые так или иначе требуется зарабатывать. Это правильно и логично, так как основной источник доходов для обеспечения приемлемых условий жизни – это профессиональная трудовая деятельность. Подготовка детей к этой деятельности, в принципе, более продумана, планомерна и систематически организована. И это благодаря тому, что работа в этом направлении ведется во всех образовательных учреждениях и на всех уровнях. Это и понятно: государство «берет на себя» и под свой контроль эту сторону социализации подрастающего поколения. Для этого создаются различные обучающие и образовательные программы, стандарты профессиональной подготовки и т.д.

В этом направлении, безусловно, работает и семья. Однако здесь мы имеем определенные отличия в подготовке детей к их трудовой жизни. Родители как таковые не представляют формальные организации или учреждения. Но семья, тем не менее, является социальным институтом. Поэтому, со стороны государства и общества имеются оговоренные требования к родителям в их отношении к детям: обеспечение быта, жизни и здоровья и т.д. В этом ряду требований формирование у детей определенных качеств, характеристик, начиная с определенных трудовых навыков и кончая отношением к труду и трудовой деятельности в целом. Таким образом, семья, родители выполняют возложенные на них обязательства в этой сфере с большим успехом, чем в работе по подготовке детей к их будущей семейной жизни.

Такая разница в подготовке определяется многими обстоятельствами. В их числе отсутствие единых нормативов или требований к тому какая семья должна получиться в итоге и, особенно, как этого добиться. В этих условиях родители формируют своих детей как будущих супругов «по своему усмотрению и разумению». Связано это с тем, что в принципе не существует подготовки «профессиональных» супругов. Речь идет о том, что люди, вступающие в брак, как правило, не являются «специалистами», «профессионалами» в традиционном смысле этого слова в сфере брачно-семейных отношений. Действительно, трудно себе представить, например, «профессионального папу» или «мастера – маму».

Тем не менее, семья в лице родителей, готовит своих детей к супружеской жизни теми способами и средствами которыми располагает. Здесь именно и следует искать возможности, пути более успешной «продуктивной» подготовки детей к браку.

В ходе наших многолетних исследований нами было впервые предложено использовать понятие «продуктивный» применительно к семье на основе акмеологической теории. Не вдаваясь сейчас в подробное описание нашего под-

хода к изучению семьи, скажем лишь, что это понятие позволяет с совершенно новых принципиальных позиций изучать семью, ее жизнедеятельность, все вопросы и проблемы с ней связанные.

Термин «продуктивный» в рамках данной статьи мы используем исходя из акмеологической теории и представления в качестве продукта тех новообразований, которые формируются в детях к моменту вхождения их во взрослую жизнь. Эти новообразования появляются в результате усилий со стороны родителей, которые прилагаются ими при реализации их ролевого поведения. В данном конкретном случае таким «продуктом» воплощенным во взрослых детях будет их отношение к своей будущей семье.

В наших исследованиях, нами были рассмотрены различные факторы, способствующие продуктивному воспитанию будущих супругов. Среди этих факторов нами и был выделен уровень удовлетворенности своим браком родителей. Это выделение было основано на том, что смыслом осуществления в семье ролевого поведения является достижения удовлетворения различных потребностей членов семьи. Степень достижения этого результата будет выражаться в том, как высоко оценивают супруги свой брачный союз. Поэтому удовлетворенность браком мы определяем как акмеологический фактор развития продуктивной семьи.

Получается, что если супруги хотят построения благополучной семьи, то им приходится организовывать свое ролевое поведение таким образом, чтобы удовлетворять потребности друг друга, реализуя при этом на должном уровне все сферы семейного функционирования. Степень стремления к этому определяет уровень прилагаемых усилий и как следствие, уровень развития своего ролевого поведения.

В ходе реализации этого стремления фактически происходит формирование детей как будущих супругов: они видят то, как родители строят семью, что для этого делают, чего избегают, к чему стремятся и т.д. Через это они выстраивают свою позицию к семье, к браку вообще. В итоге мы получаем с одной стороны усилия родителей по построению своей семьи, а также удовлетворенность этой работой, достигнутым результатом (полученным продуктом) в виде семьи. А с другой стороны взрослые дети, на глазах которых строилась родительская семья и их отношение к тому, как это происходило со сформированным отношением к своей будущей семье. Проведенное нами исследование показало, что существует определенная связь между этими двумя сторонами.

В рамках нашего исследования мы предлагали взрослым детям ответить на два вопроса: № 1 «Как бы Вы оценили отношения в семье, в которой Вы выросли?» и № 2 «Когда Вы будете строить свою собственную семью, хотели бы Вы в качестве идеальной модели взять отношения в семье, в которой Вы выросли?». Помимо количественных параметров, мы рассматривали и качественные характеристики, которые давали дети отношениям в родительской семье. Все ответы и характеристики мы распределили в зависимости от того, выходцами из каких семей являются респонденты – из продуктивных или непродуктивных семей (в данном случае с высокими или низкими показателями удовлетворенности браком у родителей). Итоговые результаты наших исследований представлены в таблице.

Процентное соотношение различных вариантов ответов на анкету
для взрослых детей из продуктивных и непродуктивных семей

№ вопросов	Варианты ответов	Тип семей	
		продукт. семьи	непрод. семьи
1. Как бы вы оценили отношения в семье, в которой Вы выросли?	Очень хорошие	45,2 %	8,3 %
	Хорошие	54,8 %	25,0 %
	Посредственные	–	33,3 %
	Скорее неудовлетворительные	–	25,0 %
	Неудовлетворительные	–	8,3 %
2. Когда Вы будете строить свою семью, возьмете ли в качестве идеальной модели отношения в семье, в которой Вы выросли?	Да, буду строить по образцу	33,3 %	–
	Да, но кое-что исправлю	64,3 %	–
	Нет, но кое-что можно перенять	2,4 %	25,0 %
	Нет, буду строить по-своему	–	33,3 %
	Не знаю	–	41,7 %
3. Охарактеризуйте отношения в семье, в которой выросли?	Баллы по шкале от 7 (максимум) до 1 (минимум)	Сумма баллов	Сумма баллов
	Всего:	82,74	60,58

Полученные ответы оказались довольно показательными, что хорошо видно на рис. 1.

Как бы вы оценили отношения в семье, в которой Вы выросли?



Рис. 1. Диаграмма процентного соотношения различных вариантов ответов детей из продуктивных и непродуктивных семей

Так взрослые дети оказались «единодушны» с родителями в оценке их брачного союза: ответы детей закономерно распределены по типу семьи. При ответе на первый вопрос, дети из «продуктивных» семей оценивали отношения

только как «Очень хорошие» (45,2 %) и «Хорошие» (54,8 %). Практически отсутствовали ответы «Посредственные» (0 %), «Скорее неудовлетворительные» (0 %) и «Неудовлетворительные» (0 %).

Дети из «непродуктивных» семей использовали весь спектр возможных ответов, но в большинстве своем самым «популярным» оказался третий вариант ответа – «Посредственные», таких ответов было большинство (33,3 %). По 25 % пришлось на ответы «Хорошие» и «Скорее неудовлетворительные» и по 8,3 % – на ответы «Очень хорошие» и «Неудовлетворительные».

Эти результаты раскрываются в ином ключе, если взглянуть на них с позиций ожидаемой в перспективе модели поведения детей при построении ими своей семьи. Так родители, высказываясь по поводу своей удовлетворенности браком, фактически давали оценку себе, своему поведению, тем отношениям, которые они выстроили в семье. При этом дети непосредственно воспринимали все, что осуществлялось их родителями в семье. Именно в этих условиях формировались их представления о семье, обо всем, что с ней связано. Пропуская все это сквозь призму собственных ощущений от пребывания в родительской семье, дети выстраивали свое видение того, как они будут создавать свои собственные семьи. То, к чему это привело наглядно видно на рис. 2.



Рис. 2. Диаграмма процентного соотношения различных вариантов ответов детей из продуктивных и непродуктивных семей.

Как впрочем можно было ожидать, дети из «продуктивных» семей рассматривали супружеский союз своих родителей как «идеальную модель отношений в семье». Подавляющее большинство детей ответили, что готовы рассматривать родительскую семью как «идеальную модель» (97,6 %). При этом 33,3 % детей из них готовы строить свою семью по эталону родительской. Большая же часть респондентов (64,3 %) указала, что собирается, тем не менее, «кое-что исправить».

В свою очередь, дети из «непродуктивных» семей в большинстве своем (58,3 %) отрицательно высказались по этому пункту. Они считают, что их родительскую семью можно рассматривать как «образец для подражания». Потому ло-

гично, что многие из них (33,3 %) не собираются при строительстве своих семей использовать родительские модели. Четверть (25,0 %) опрошенных детей из «непродуктивных» семей указали, что могут, не копируя родительскую модель семьи, использовать некоторые положительные, по их мнению, моменты.

Примечательным фактом стало то, что почти половина детей из «непродуктивных» семей (41,7 %) так и не смогли однозначно дать ответ на этот вопрос. Учитывая, что респондентами были взрослые совершеннолетние дети, такой результат стал наглядным доказательством того, как плохая организация родителями семейной жизни приводит к тому, что их дети фактически дезориентированы в сфере брачно-семейных отношений: они не могут ни оценить однозначно уже существующий брачный союз, ни определиться со своими планами по поводу своего семейного будущего. Конечно, с течением времени их позиция в этом вопросе может поменяться в ту или иную сторону. Но хотелось бы отметить еще раз – речь идет о взрослых, совершеннолетних, половозрелых людях, которые по всем объективным признакам «должны» иметь определенное суждение по данному вопросу. В то же время социум, общество уже рассматривает, ожидает от этих граждан что они уже должны определиться в вопросах семьи и брака.

На этом фоне более явно прослеживается рассматриваемая в данной статье закономерность, если обратить внимание на то, что большая часть детей (64,3 %) из «продуктивных» семей оценивая родительскую семью как «идеальную» модель, при создании своего брака собирается проявить больше творчества, чем все остальные дети. Исключительно важным моментом, по нашему глубокому убеждению, является то, что «продуктивные» родители предоставили своим детям не только положительно оцениваемую ими модель семьи, но и смогли так воспитать, вырастить, подготовить их, что они могут, хотят и способны проявить творчество в вопросе построения своей личной жизни. Нам кажется это огромное достижение для родителей, так как эта способность и готовность проявить творчество вероятнее всего будут проявляться и в иных сферах их жизни: трудовой, общественной и т.д. Таким образом, мы и получаем «всесторонне развитую личность», которую мы представляем как наделенную тремя важнейшими качествами: активностью, адекватностью и адаптивностью.

В той или иной мере, отсутствие или слабое, недостаточное развитие этих качеств, следует предполагать у детей из «непродуктивных» семей. Большая часть из них своими ответами скорее продемонстрировала либо пассивность, либо неадекватность, либо неадаптивность. Несомненно, следует провести еще ряд уточняющих исследований в данном направлении. Но главное – наличие определенной закономерности во влиянии удовлетворенности браком родителей на отношение взрослых детей к своей будущей семье – было убедительно показано и доказано в ходе нашего исследования.

Литература

1. Нагоев Б.Б. Акмеологические факторы развития продуктивного ролевого поведения в семье: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006.

Секция 5. ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Модератор: **Багова Римма Хамидбиевна**, к.пс.н., заместитель директора института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ по научно-исследовательской работе и информатизации, директор центра психологической помощи КБГУ.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК – ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Михайлюк Н.В., Ногерова М.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы развития мелкой моторики рук будущих первоклассников. Раскрыты научные определения понятия «мелкая моторика», отслежена взаимосвязь с развитием познавательных процессов. Разработаны рекомендации по развитию мелкой моторики рук. Обоснована актуальность исследования причин недоразвития мелкой моторики рук.

Ключевые слова. Мелкая моторика, графомоторный навык, развитие мелкой моторики.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что с каждым годом увеличивается количественный показатель детей со слабо развитой мелкой моторикой рук, от которой зависят развитие большинства познавательных процессов будущих школьников [1].

Мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног [2].

Развитию мелкой моторики рук родителями, психологами, учителями всегда уделялось особое внимание. До распада СССР, дети и взрослые больше вышивали, строгаи, перебирали крупу, много играли в настольные игры, производили манипуляции с различными предметами, это продиктовано экономическим развитием страны, отличающейся от нынешнего времени организацией быта и досуга (много производили сами, меньше покупалось товаров). Стационарный телефон считался роскошью, а телевидение было двухканальным, поэтому и проведение досуга было более разнообразным, чем в наше время. Обувь на липучках, кофты на молниях значительно облегчают жизнь и позволяют быстрее одеться ребенку, но значительно замедляют развитие пальцев. Сейчас наиболее привлекательным для детей дошкольного и школьного возраста стали гаджеты с привлекательными быстроменяющимися картинками, звуками современных песен и фото героев современности. Дети не перестали вышивать, лепить, конструировать, но особенности устройства психики требуют постоянной смены картинок и быстро меняющийся сюжет, что приводит к информационной зависимости и снижению концентрации внимания. Лишь небольшому проценту родителей удается «оградить» своего ребенка от новшеств современного мира, споры

относительно вреда и пользы которых ведутся не только среди специалистов, работающих с детьми, но и среди современных родителей.

Ученые давно нашли взаимосвязь между развитием мелкой моторики рук и развитием устной речи. Близкое соседство двигательной проекции руки и речевой зоны дает возможность оказывать большое влияние на развитие активной речи ребенка через тренировку тонких движений пальцев рук. Развитие мелкой моторики отвечает не только за полноценное развитие речи, но также способствует развитию познавательных процессов, зрительной и двигательной памяти, пространственной ориентации, координации движений [3].

Значимость развития мелкой моторики:

1. Развитие речевых центров коры головного мозга.
2. Способствование улучшению артикуляционной моторики.
3. Подготовка руки к письму.
4. Повышение тонуса коры головного мозга.
5. Развитие чувства ритма и координаций движений.
6. Стимулирование развития речи ребенка.
7. Согласование работы понятийного и двигательного центров речи.

По данным нашего исследования, проводимого в общеобразовательной школе, количество детей с высоким уровнем развития мелкой моторики снизилось с 50–60 % за 2017–2020 год до 35 % (2021 год), как следствие, если в помощи логопеда нуждались 23–25 % детей, в 2021 году показатель таких детей увеличился до 39 %.

Среди возможных причин можно выделить следующие:

1. Сокращение видов работы руками, игровых манипуляций в дошкольном периоде (многие дети придя в школу не умеют вырезать, разрезать лист по линии).
2. Многие родители не берут во внимание темп развития нервной системы своего ребенка и возможность быстро выполнять дела и выполняют большинство работы за него (одевание, раскрашивание или манипуляции с ножницами), если не получается выполнить работу быстро.
3. Игра в телефоне или на компьютере заменила многим настольные игры.
4. Увеличение количества детей с нарушениями ЦНС.

Начинать работу по развитию мелкой моторики нужно как можно раньше, с самого раннего возраста, массируя пальчики младенца, воздействуя тем самым на активные точки, связанные с корой головного мозга. В раннем и младшем дошкольном возрасте нужно выполнять простые упражнения, сопровождаемые стихотворным текстом, поощрять самостоятельность, которая способствует развитию навыков самообслуживания у ребенка [2].

Практически любой вид деятельности, в котором задействованы руки и мелкие предметы, способствует развитию мелкой моторики рук. Развивающим материалом могут стать предметы, которые находятся под рукой:

- нанизывание различных предметов на веревочку, игра с крупами, завязывание и развязывание узелков, шнуровка, перемотка ниток, плетение косичек;
- водные процедуры с переливанием воды, смачиванием, намыливанием, отжимом (например, одежды для кукол);

- закручивание и раскручивание крышек банок, разбор круп, собирание разрезных картинок, застегивание и расстегивание пуговиц, кнопок, крючков;
- пальчиковая гимнастика, Су-Джок терапия;
- рисунок по образцу, работа с трафаретами, графические диктанты, лабиринты, волшебные узоры (раскрась картинки по цифрам), дорисовка (по принципу симметрии);
- творческие упражнения: аппликация, пластилиновое панно (картины из кусочков пластилина, выкладывание сюжета на пластилиновой основе крупами, пластилиновые узоры);
- занятие с конструкторами: закручивание гаек, шурупов;
- игры с палочками и спичками;
- рисование веревочкой (выкладывание нитками контура рисунка на бархатной бумаге контрастного цвета);
- мозаика, поделки из фольги, вырезание из бумаги;
- работа в технике «оригами»
- теневой, пальчиковый театр;
- упражнения в обводе контуров предметов (рисование по трафаретам, по клеткам (зрительные и слуховые диктанты), закрашивание контурных предметов ровными линиями и точками, штриховка);
- работа по развитию межполушарных взаимосвязей (штриховка, раскрашивание двумя руками одновременно, развитие кистевого и пальчикового праксиса);
- освоение ремесел: шитье, вышивание, вязание, плетение, работа с бисером.

Систематическое и планомерное развитие мелкой моторики используя игры и упражнения, в соответствии с возрастом, положительно влияют не только на развитие речи и интеллектуальных способностей, но и способствуют сохранению физического и психического здоровья.

«Истоки способностей и дарования детей – на кончиках пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок». (В.А. Сухомлинский) [4].

Литература

1. Кумышева Р.М., Ногерова М.Т. Регуляция готовности к инклюзивному образованию в рамках внутришкольного управления образованием // Университетский научный сборник № 2: сборник научных трудов национальной университетской научно-практической конференции, приуроченной к 85-летию со дня основания Кабардино-Балкарского государственного университета. – 2019.
2. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: игры и упражнения. – М: ТЦ Сфера, 2008.
3. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга. – М.: Педагогика, 1973.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политическая литература, 1985.

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ КАК ОДНО ИЗ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Вармахова Ф.М.

Научный руководитель: Ногерова М.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. К числу перспективных теоретико-практических направлений в психологии следует отнести изучение психологических особенностей здорового человека. Понимание особенностей этого направления невозможно без определения отношений по методологии, целям, предмету и точкам приложения усилий со смежными направлениями в психологии. В данной статье мы дали обзор и определение новой и достаточно спорной отрасли психологии – психологии здоровья, бурно развивающейся за рубежом в последние 20 лет и в гораздо меньшей степени в рамках медицинской психологии в отечественной науке.

Ключевые слова: психология здоровья, вовлеченность, профессиональное здоровье.

Осознание роли психологических процессов в переживании опыта здоровья и болезни неуклонно возрастает. В современной науке накапливается все больше данных о роли особенностей поведения в поддержании имеющихся тенденций заболеваемости и смертности: так, определенные здоровые стратегии поведения сокращают заболеваемость и смертность [1].

В своем обзоре состояния развития данной области в США Wallston (1993) утверждает: «Трудно себе представить, что формальное признание психологии здоровья в США произошло менее двадцати лет тому назад. Теперь было бы неверным говорить о психологии здоровья как о «зарождающейся» специальности в американской психологии; за последнюю дюжину лет психология здоровья заявила о себе как одна из самых отвечающих духу времени ветвей психологии. Она не только была признана полноправной отраслью, но и оказала глубокое влияние на клиническую психологию и сыграла одну из важных (если не самую важную) роль в разработке и внедрении междисциплинарной области знаний, называемой «медицина поведения» [2]. Сферы влияния клинической психологии и психологии здоровья значительно пересекаются как в теории, так и на практике, поскольку психология здоровья также является междисциплинарной областью (Marks, 1996) [1]. Поскольку основные причины смертности имеют поведенческие составляющие, поведенческие факторы риска (употребление алкоголя и наркотиков, незащищенный секс, курение, неправильное питание, малоподвижный образ жизни) являются основной точкой приложения усилий в сфере охраны здоровья и предотвращения заболеваний. И в лечении, и в реабилитации возрастает роль психологических методов работы. Принятое в настоящее время определение психологии здоровья было впервые предложено Matarazzo (1982) и звучит так: «Совокупность особых педагогических, научных и профессиональных разработок психологии, имеющих своей целью укрепление и сохранение здоровья, профилактику и лечение заболеваний, определение этиологических и диагностических коррелятов здоровья и

болезни и связанных с ними дисфункций и анализ и улучшение системы здравоохранения и ее политики» [2]. Практически все психологи приняли определение Matarazzo (1982) без критики, споров и дискуссий. Для исследователей в области психологии здоровья оно является приемлемым и очень удобным: у каждого ученого есть своя специализация, и широта определения его сферы деятельности не составляет для него проблемы. Однако не так давно McDermott (2001) [3] заявил, что определение Matarazzo слишком всеобщее, включает в себя любую тему, связанную со здоровьем. McDermott (2001) утверждает, что «чрезмерная широта не идет на пользу развитию психологии здоровья в отдаленной перспективе, потому как широкое определение не позволяет данной области отделить себя от других дисциплин, особенно от клинической психологии и медицины поведения». Для решения этой проблемы McDermott предлагает заменить первоначальное определение Matarazzo другим его же определением здоровья поведения: «...Новая междисциплинарная субспециальность..., связанная с укреплением здоровья и профилактикой заболеваний и дисфункций у людей, в настоящее время здоровых» (Matarazzo, 1982, цит. по McDermott, 2001) [3]. Это предложение не лишено смысла, поскольку только тогда психология здоровья полностью оправдывает свое название. Matarazzo в целом выразил согласие с данным предложением [4].

Дэвид Ф. Маркс отстаивает свое представление, согласно которому «психология здоровья должна принять свою междисциплинарную природу, отважиться сойти с клинической арены, отказаться от сциентизма «белых халатов» и найти себе место в более богатом культурном, социополитическом и социальном контексте общества» (Marks, 1996) [1]. Однако, Ogden (1998) [4] предположил, что замена биомедицинской модели на особую форму «биопсихосоциальной» модели – это риторическая стратегия без какого бы то ни было прочного теоретического обоснования. Перевод психологии здоровья из биоклинической парадигмы в социополитическую скорее расширяет круг имеющихся вопросов, чем сужает его. Он знаменует собой рост понимания социального контекста здоровья и поведения и социальных и экономических детерминантов здоровья и никоим образом не лишает психолога способности эффективно решать вопросы здоровья. Экономические и политические изменения оказывают значительное, продолжительное влияние на благополучие человека. Последствия глобальных эколого-экономических изменений и демографического и политического кризисов неблагоприятно сказываются на здоровье человека во всех его аспектах и во временной перспективе, и в настоящее время как никогда актуальны слова Тейлора, написанные им более 10 лет назад: «Единственный аспект психологии здоровья, еще более волнующий, чем ее выдающееся прошлое и впечатляющее настоящее, – это ее многообещающее будущее» (Taylor, 1986) [4].

Психология здоровья рассматривает психологические аспекты улучшения и сохранения здоровья и пропаганды здорового образа жизни. Экологический контекст психологических аспектов здоровья представляет собой многочисленные социальные системы, в которых существует человек и влиянию которых подвергается, – семья, работа, организации, объединения, сообщества и культуры (Marks, 1996; Marks et. al., 2000; Whitehead, 1995) [5]. Любая психологиче-

ская активность, процесс или обстоятельство, которые приводят к росту благополучия, являются предметом психологии здоровья. Равным образом психологию здоровья интересует и любая активность, процесс или обстоятельство, содержащие психологические компоненты, которые несут угрозу благополучию.

Задача психологии здоровья – повысить и сохранить благополучие человека путем применения психологической теории, методов и исследований с учетом экономического, политического, культурного и социального контекстов. Основная цель психологии здоровья – использование психологических знаний, методов и умений в целях повышения и сохранения благополучия. Эта цель распространяется за пределы больниц и клиник: благополучие включает в себя повышение образовательного уровня по вопросам здоровья и его улучшения как среди здорового населения, так и среди больных.

Психология здоровья – междисциплинарная область, связанная в теории и на практике со многими другими профессиями (например, с медициной, педагогикой, социальной работой и многими другими). Психология здоровья пересекается со многими отраслями или профессиональными видами деятельности психологии. В число конкретных примеров входит такая отрасль, как клиническая психология, и такой вид деятельности, как психотерапия. Эти пересекающиеся отрасли и виды деятельности применяют психологические принципы и методы к вопросам здоровья, болезни и охраны здоровья независимо друг от друга. Однако между психологией здоровья, клинической психологией, психотерапией и другими прикладными отраслями психологии, имеющими общие основы и сходные цели, существует содержательное сходство и общие области применения. Основными их целями являются: а) укрепление и сохранение здоровья и высокого качества жизни; б) профилактика и лечение нарушений здоровья, нетрудоспособности, повреждений и увечий посредством психологических интервенций; в) соблюдение этических принципов, принятых государственными обществами.

Основным предметом психологии здоровья является здоровье, тогда как клиническая психология имеет дело, прежде всего, с диагностикой, прогнозированием, предотвращением и лечением когнитивных, эмоциональных и поведенческих расстройств и нарушений. Психотерапия в первую очередь направлена на лечение психологических и психологически вызванных расстройств психологическими же средствами. Хотя известно, что эти три области пересекаются между собой, все они являются независимыми сферами деятельности психологов.

Существуют два различных подхода к психологии здоровья. Первый основан на биопсихосоциальной модели и реализуется в системе здравоохранения. Он опирается на определение психологии здоровья Matarazzo (1980) [6]. Место психологии здоровья он усматривает в рамках клиники, в больницах и амбулаториях. Та среда, в которой проводится работа, – это рынок охраны здоровья. Другое название для этого подхода – «клиническая психология здоровья». Второй подход – это социальная работа и исследования. Он является важной частью социальной психологии, поскольку отвечает за укрепление здоровья и предотвращение заболеваний у здоровых людей как членов сообществ и групп. Этот подход перекликается с предложенным Matarazzo (1980) определением здоровья поведения, однако рассматривает здоровье поведения примени-

тельно не только к конкретному человеку, но и к социальным, экономическим и у каждого подхода есть свои сильные и слабые стороны. Оба они востребованы и дополняют друг друга. Третий, смешанный, подход мог бы стать попыткой интеграции клинического и социального подходов в рамках единой профессии или дисциплины. Но достичь этой цели пока очень трудно. Это можно было бы сравнить с объединением усилий клинической медицины и медицины охраны здоровья. Маловероятно, что это когда-нибудь случится, и, к сожалению, пути социальных и клинических психологов здоровья могут разойтись.

Биопсихосоциальная модель определяет здоровье и болезнь как «результат сочетания многих факторов, в том числе: биологических особенностей (например, генетическая предрасположенность), поведенческих факторов (например, образ жизни, стрессы, представления о здоровье) и социальных условий (например, культурные влияния, семейные отношения, социальная поддержка)». Эта модель является скорее дополнением, чем альтернативой биомедицинской модели (Marks, 2002) [7].

Второй подход формулируется следующим образом:

Совершенствование теории, исследований и социальной работы в целях роста благополучия, обогащения возможностей и предотвращения проблем у сообществ, групп и отдельных людей. Основные принципы этого подхода выражаются в следующем:

- 1) социальная работа и исследования – это активное сотрудничество ученых, практиков и членов общества, использующее многочисленные методологии;
- 2) способности и проблемы человека легче понять, если рассматривать его в контексте социальных, культурных и исторических условий существования.
- 3) Для эффективного развития способностей и предотвращения проблем необходимы стратегии изменения как отдельных людей, так и систем.

Несмотря на то, что психология здоровья является относительно новой отраслью прикладной психологии, она развивается поразительными темпами. Разрабатываются новые программы по психологии здоровья, постоянно появляются и переиздаются во второй, третий и четвертый раз учебники, пользуются успехом академические журналы. У психологии здоровья есть реальная возможность оказать позитивное влияние на здоровье общества.

Таким образом, **психология здоровья – это новая область исследований**. Противоположные и соревнующиеся между собой определения диктуют разные подходы к данной области. Главенствующий подход, подобно клинической психологии, основывается на оказании услуг по охране здоровья, но нацелен преимущественно на физическое здоровье и болезнь. Он опирается на так называемую «биопсихосоциальную» модель. Этот подход иногда называют «клинической психологией здоровья». Другой подход разработан на основе социальной работы и исследований и имеет дело с улучшением благополучия в его социальном и экономическом контексте; это своего рода психологическое укрепление здоровья. Разные подходы имеют разную философию, методы работы, цели и задачи. До настоящего времени мало чего удалось сделать для интеграции этих двух подходов. Возможно, такая интеграция вовсе невозможна.

Литература

1. Marks D.E, Murray M., Evans B., & Willig, C. Health psychology. Theory, research and practice. – London: Sage, 2000.
2. Marks D.F. European Federation of Professional Psychologists Association task force on health psychology // News from EFPPA. – 1993.
3. Marks D.F. European Federation of Professional Psychologists. A task force on health psychology: Recommendations on training, Health Psychology Update. – 1994a.
4. Marks D.F. The training needs of professional health psychologists. European Health Psychology Society Newsletter. – 1994b.
5. Marks D.F. Psychology's contribution to health. In D. F. Marks (Chair), Psychology's contribution to health. Symposium conducted at the 23rd International Congress of Applied Psychology. – Madrid, Spain. – 1994c
6. Marks D.F. European Federation of Professional Psychologists Association Task Force on Health Psychology: Progress report. News from EFPPA. – 1994d.
7. Marks D.F. Health psychology in context. Journal of Health Psychology. – 1996.

ОСОБЕННОСТИ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У БОЛЬНЫХ С НЕВРОТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Хашкулова Д.А.

Научный руководитель: Ногерова М.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей уровня тревожности у больных с невротическими расстройствами. Даны научные определения понятий «невроз» «тревожность». Раскрыто их содержание.

Ключевые слова «невроз» «тревожность».

Невроз – диагностически неоднозначный термин, охватывающий многочисленные поведенческие нарушения. Это естественное, логическое развитие индивидуума, сравнительно неактивного, эгоцентрически стремящегося к превосходству, имеющего задержку в развитии социального интереса. Наблюдается при наиболее пассивных, изнеженных стилях жизни. Люди, больные неврозом, избрали неправильный стиль жизни в основном по той причине, что в раннем детстве они или переносили физические страдания, или их чрезмерно опекали и баловали, или их отвергали. В таких условиях люди становятся повышено тревожными, не чувствуют себя в безопасности, начинают развивать стратегию психологической защиты, чтобы справиться с чувством неполноценности [1–2]. «Тревожность – это психологическая особенность человека, которая обусловлена беспокойством или предчувствием чего-то плохого» [4, 7].

Актуальность исследования. Несмотря на многовековую историю изучения темы, до сих пор нет научно- обоснованного комплексного исследования

уровня тревожности у больных с невротическими расстройствами. Различные психоаналитические теории представляют невроз и его симптоматику в основном как следствие внутренних противоречий человека [5].

Современное научное знание демонстрирует возрастающий интерес к проблеме тревожности [3]

Этот интерес отражается в научных исследованиях, где данная проблема занимает центральное положение и анализируется в психологическом и во многих других аспектах [6]

Проведенное исследование показало, что у женщин уровень тревожности всегда выше чем у мужчин.

Цель исследования: определить уровень тревожности у больных с невротическими расстройствами.

Объект исследования: пациенты с невротическими расстройствами.

Предмет исследования: уровень тревожности.

Для достижения цели поставлены и решены задачи:

1. Выявить уровень изученности проблемы уровня тревоги у больных с невротическими расстройствами.

2. Определить основные подходы к изучению уровня тревожности у больных с невротическими расстройствами.

3. Выявить уровень тревожности у больных с невротическими расстройствами

4. Установить влияние пола на уровень тревожности у больных с невротическими расстройствами.

Базой исследования являлся ПНД г. Нальчик по КБР. С целью выявления уровня тревожности у больных с невротическими расстройствами. Исследованием было охвачено 8 человек, 5 женщин и 3 мужчин.

Для исследования уровня тревожности использовалась методика

Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханнина «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Исследовалась личностная и ситуативная тревожность. Результаты представлены в табл. 1–2.

Таблица 1

Результаты ситуативной тревожности

Испытуемый	Высокий уровень тревожности	Умеренный уровень тревожности	Низкий уровень тревожности
Женщины	48		
	53		
	53		
	67		
	72		
Мужчины		42	
		42	
		43	

Результаты личностной тревожности

Испытуемый	Высокий уровень тревожности	Умеренный уровень тревожности	Низкий уровень тревожности
Женщины	54 58 63 67 78		
Мужчины		38 41 43	

По результатам исследования видно что показатель женщин – высокий уровень личностной и ситуативной тревожности, у мужчин- умеренный уровень ситуативной и личностной тревожности. Что составило; 5 человек – высокая тревожность – 62 %, 3 человека – умеренная – 38 % низкий уровень – 0 %.

Результаты процентного соотношения представлены в табл. 3.

Таблица 3

Количество пациентов	Высокий уровень	Умеренный уровень	Низкий уровень
8	62 %	38 %	0

Подводя итоги работы необходимо заметить, что, невроз – группа самых распространенных пограничных нервно-психических расстройств, психогенных по природе, но не обусловленных психотическими состояниями. Возникают на основе непродуктивно и нерационально разрешаемого конфликта невротического, закладываемого преимущественно в детстве, в условиях нарушенных отношений с окружением макросоциальным. Могут возникать и под влиянием неудовлетворенности, тяжелых переживаний, перенапряжений, недостижимости жизненных целей, невосполнимости потерь и прочих психотравмирующих факторов. Неврозы относятся к обратимым расстройствам. В их лечении особое значение принадлежит методам коррекции психологической, психотерапии, но применяется и медикаментозная терапия [6–7].

Литература

1. Алан Е. Айви Психологическое консультирование и психотерапия. – М., 1999. – 258 с.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
3. Бурно М.Е. Психопатии. – М., 1976. – 215 с.
4. Давиденков С.Н. Неврозы. – Л., 1963. – 271 с.

5. Каплан Г.И., Седок Б.Ж. Клиническая психиатрия. – М., 1994. – 528 с.

6. 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 : материалы Всероссийской научно-методической конференции с Международным участием / ред. кол.: Н.М. Гурьева и др. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 69–73 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://phsreda.com/ru>.

7. Каздохова Э.Т., Ногерова М.Т., Таукенова Л.М. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения в подростковом возрасте // Образовательный вестник Сознание. – 2021. – Т. 23, № 7. – С. 19–26.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ

Гукова Д.А.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования положительной мотивации учения и положительных интересов у младших школьников.

Ключевые слова: интерес, мотив, мотивация, учебная мотивация, методические приемы.

Одной из главных проблем, волнующих и родителей, и учителей в период обучения младшего ученика является стремление к знаниям и желание учиться. Актуальность данной темы обусловлено тем, что обновилась содержание образования и его стандарты. Теперь перед школьниками поставлена задача самостоятельного получения знаний и умений, саморазвития и развития их жизненной активности. Вследствие того, что основные проблемы в процессе обучения связаны с пониженным уровнем мотивации или отсутствием мотивов у большинства учащихся, базовые показатели образованности и воспитанности тоже оказываются на низком уровне. При складывающихся обстоятельствах становится очевидной важность названного критерия. Мотивация школьников является одним из показателей эффективности педагогического процесса.

Мотивация – это совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его направленности и активности [4].

Можно выделить пять содержательных блоков мотивации:

1. Личностный смысл учения. Смысл учения для каждого ученика определяется системой его идеалов, ценностей, которые он усваивает из своего окружения (общества в целом, семьи). Смысл включает в себя следующие моменты: осознание ребенком объективной значимости учения и понимание значимости учения лично для себя.

2. Виды мотивов учения:

- познавательные;
- социальные;
- внутренние;

- внешние;
- мотив достижения успеха;
- мотив избежания неудач.

3. Целеполагание. Наличие умения ставить цели является показателем зрелости мотивационной сферы школьника.

4. Реализация мотива в поведении. Аспектами мотивации являются:

- реальное влияние мотивов учения на ход учебной деятельности и поведение ребенка;
- степень распространения влияния мотива на разные виды деятельности;
- освоение учебных предметов;
- выбор форм учебных заданий.

5. Эмоциональный компонент мотивации учения, т.е. эмоциональное отношение школьника к учению.

Каждый ученик, приходя в школу, имеет в голове свой смысл учения. Он определяется его системой ценностей и идеалов, которые он заимствует у людей, которые его окружают: семьи, друзей, ровесников. Однако в разных этапах обучения эти представления нередко меняются.

В процессе обучения важно, чтобы ребенок осознавал объективную важность учения и понимал его значимость лично для себя. Когда школьник осознает смысл учения, у него возрастают показатели успешной учебной деятельности и учебный материал усваивается легче, выше концентрация внимания и работоспособность. Смысл учения, его значимость являются основной мотивационной составляющей личности учащегося [7].

Существуют три подхода к описанию групп мотивов.

Первый вариант классификации предполагает рассмотрение двух больших групп мотивов: познавательные и социальные.

Познавательные мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Эти мотивы отражают стремление школьников к самообразованию, направленность на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Социальные мотивы связаны с различными видами социального взаимодействия школьника с другими людьми.

Второй вариант классификации – виды мотивов – характеризует отношение мотивов и непосредственно учебной деятельности. Если мотивы, стимулирующие определенную деятельность (в нашем случае – процесс учения), не связаны напрямую с ней, их называют *внешними* по отношению к данной деятельности. Если же мотивы непосредственно связаны с учебной деятельностью, то их называют *внутренними*. Мотив учения может быть внутренним (при самостоятельной познавательной работе) или внешним (при оказании помощи взрослым).

Третий вариант классификации мотивов учения опирается на наличие в мотивации двух тенденций: *к достижению успеха и к недопущению неудачи*. Школьники, мотивированные на достижение успеха, обычно ставят перед собой некоторую позитивную цель, активно включаются в ее реализацию, выбирают средства, направленные на достижение этой цели. Деятельность (обучение) вызывает у них при этом положительные эмоции, мобилизацию внутренних ресурсов и сосредоточение внимания.

Мотив недопущения неудачи связан с неуверенностью в себе, низкой самооценкой, неверием в возможность успеха. Любые сложности вызывают отрицательные эмоции. Ребята, ориентированные на недопущение неудач, нередко характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, причем они игнорируют объективную информацию о своих способностях и возможностях [4].

Реализация мотивов зависит от умения школьников ставить перед собой цели, обосновывать их и достигать в процессе обучения. Учителю необходимо обучать школьников **целеполаганию**, умению воплощать свои мотивы через последовательную систему целей.

Нередко возникают ситуации, когда младший школьник относится к учебе и знаниям равнодушно, не осознает потребности к ним и отсутствует напорч учебная мотивация. В таких случаях возникает необходимость использования приемов и методов формирования у детей учебной мотивации.

Формирование мотивации учебной деятельности учащихся в образовательном учреждении возможно при следующих условиях:

- в решении поставленной проблемы используется интегрированная совокупность подходов (системного, личностно-ориентированного, деятельностного, культурологического, коммуникативного);

- реализованы приёмы и методы формирования мотивации учебной деятельности в открытом образовательном пространстве;

- создана совокупность оптимальных педагогических условий (учет индивидуальных психологических и возрастных особенностей учащихся, степени развития профессионально-значимых характеристик учителя, создание открытого развивающего образовательного пространства, построение личностно-ориентированного педагогического взаимодействия), адекватных современному состоянию школы [8].

Принцип активности ребенка в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам.

Такого рода активность сама по себе возникает нечасто, она является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий и организации педагогической среды. Так как метод категория универсальная, «многомерное образование», обладает множеством признаков, то они и выступают в качестве оснований для классификаций. Разные авторы используют разные основания для классификации методов обучения.

Предложено много классификаций, в основу которых положен один или несколько признаков. Каждый из авторов приводит аргументы для обоснования своей классификационной модели.

1. Классификация методов по типу (характеру) познавательной деятельности (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер). Характер познавательной деятельности отражает уровень самостоятельной деятельности учащихся. Этой классификации присущи следующие методы:

- а) объяснительно-иллюстративный (информационно-репродуктивный);
- б) репродуктивный (границы мастерства и творчества);
- в) проблемное изложение знаний;
- г) частично-поисковый (эвристический);
- д) исследовательский.

2. Наиболее продуктивным по организации учебной мотивационной деятельности является классификация методов Ю.К. Бабанского по организации и осуществлению учебно-познавательной деятельности, методам ее стимулирования и мотивации, методам контроля и самоконтроля:

- а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:
 - словесные (рассказ, лекция, семинар, беседа);
 - наглядные (иллюстрация, демонстрация и др.);
 - практические (упражнения, лабораторные опыты, трудовые действия и др.);
 - репродуктивные и проблемно-поисковые (от частного к общему, от общего к частному);
 - методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя;
- б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности:
 - методы стимулирования и мотивации интереса к учению (используется весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности с целью психологической настройки, побуждения к учению);
 - методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении;
- в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности:
 - методы устного контроля и самоконтроля;
 - методы письменного контроля и самоконтроля;
 - методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

На каждом этапе учебного процесса одни методы занимают доминирующее, другие – подчиненное положение [11].

Свои функции выполняют и методы, применяемые в учебно-воспитательном процессе. К ним относятся: обучающая, развивающая, воспитывающая, побуждающая (мотивационная), коррекционная функции и контроль. Знание функциональных возможностей тех или иных методов позволяет осознанно применять их.

На выбор методов обучения оказывает влияние ряд условий и факторов объективного и субъективного свойства. Среди них можно выделить уровень сформированности мотивации учения:

- степень развитости познавательной активности и интереса к учению;
- уровень подготовленности учащихся (наличие имеющихся знаний, их ширина и глубина, разнообразие, уровень интеллектуального развития, работоспособность, организованность, воспитанность, сформированность учебных навыков);
- особенности учащихся (возрастные, половые, индивидуальные различия, национальные, принадлежность к религиозным конфессиям, особенности сложившихся отношений внутри классного коллектива, региональные особенности детей, социальные различия, их жизненный опыт).

Методические приемы – это элементы конкретного метода, выражающие умственные или практические действия учителя и учащихся в процессе обучения, они применяются с целью усиления возможностей того или иного метода и вне метода теряют свое значение. Это отдельные операции, умственные или практические действия учителя или учащихся, которые дополняют форму усвоения материала, предлагаемую данным методом. Одни и те же приемы входят в состав различных методов обучения

Приемы обучения подразделяются на:

- приемы формирования и активизации отдельных операций мышления, внимания, памяти, восприятия, воображения;
- приемы, способствующие созданию проблемных, поисковых ситуаций в мыслительной деятельности школьников;
- приемы, активизирующие переживания, чувства учащихся, связанные с изучением учебного материала;
- приемы контроля, самоконтроля, самообучения школьников;
- приемы управления в учебном процессе коллективными и личными взаимоотношениями учащихся.

Одни и те же приемы могут быть включены в различные методы обучения.

Наиболее удачная классификация методических приемов была предложена Н.М. Верзилиным и В.М. Корсунской. В зависимости от методических функций ими выделены организационные, логические и технические приемы (таблица).

Таблица

Организационные приемы	Логические приемы	Технические приемы
Действия учителя, направляющие внимание, восприятие и формы организации работы учеников.	Постановку цели или проблемы и планирование хода практической работы вместе с учащимися. Использование заданий, помогающих проанализировать свойства природных объектов, сравнить их, классифицировать, сделать выводы и обобщения	Использование определенного лабораторного оборудования, составление инструктивных карточек, черчение таблиц для практических работ, команды учителя, помогающие синхронно выполнить отдельные операции, фиксация результатов работы

Таким образом, развитию у учащихся положительного отношения к учению способствуют все средства совершенствования учебного процесса: обновление содержания и укрепление межпредметных связей, совершенствование методов обучения, использование всех видов проблемно-развивающего обучения, модернизация структуры урока, применение различных форм индивидуальной, коллективной и групповой работы и т.д. Вместе с тем важно обеспечить сбалансированность между поисковой и исполнительской частью учебной работы школьников, между совместной и индивидуальной формами работы.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитания. – М., 1986.
2. Братчикова Ю.В. Общество, семья, личность: теория и практика решения актуальных проблем // Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции Уральского государственного педагогического университета / отв. ред. Н.С. Белоусова. – 2014.
3. Глассер У. Школа без неудачников. – М.: Прогресс, 1991.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – М.: Питер, 2000.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2005.
6. Лукьянова М.М., Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы. – М.: Сфера, 2005.
7. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990.
8. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. – М.: Педагогика, 1983.
9. Немова Н.В. «Школа достижений: начало пути к успеху» // Библиотека журнала «Директор школы». – 2002. – № 6.
10. Синицкая В.А. Организация коллективной деятельности учащихся на уроке // Нравственное формирование личности школьников в коллективе. – Л., 1975.
11. Трецина А.И., Митина М.А. Влияние мотивации на формирование познавательной деятельности младшего школьника // Материалы XXII Рязанских педагогических чтений, посвящаются 100-летию РГУ им. С.А. Есенина. – 2015.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА, КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ

Тхазеплов А.М., Хамгоков М.А., Болова Е.Х.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методические аспекты индивидуального подхода в тренировочном процессе юных спортсменов с целью сохранения их здоровья, раскрываются условия организации учебно-тренировочного процесса на основе изучения индивидуальных способностей и адаптационных возможностей организма спортсменов к тренировочным нагрузкам.

Ключевые слова: основы индивидуализации, тренировочный процесс, здоровьесбережение, здоровьесбережение, спортивная подготовка, тренировочные нагрузки.

Актуальность. В системе спортивной подготовки юных спортсменов основными задачами, наравне с формированием и совершенствованием необходимых двигательных качеств в первую очередь, считаются оздоровление и образование, формирование системы ценностных отношений к своему здоровью и здоровью партнеров и соперников. Эффективное решение этих задач, в конеч-

ном счете, обуславливает оптимальное развитие всех систем растущего организма, высокий уровень которого обеспечивает в будущем успешную деятельность (Л.В. Волков, 2002). Спорт как общественное явление оказывает значительное влияние на формирование современного человека в физическом и духовном плане, его мировоззрения, определяет стремления человека к более совершенному проявлению своих способностей. Он является своего рода ориентиром, моделью, средством достижения совершенства на протяжении достаточно длительного периода жизни человека.

Передовые в методическом отношении программы сбережения здоровья школьников в основном построены на обучении жизненным навыкам. Такого рода программы выступают как образовательная модель обеспечения психосоциального развития детей и профилактики социально обусловленных заболеваний (наркомания, ВИЧ, СПИД и др). Как же обстоят дела с культурой формирования здоровья в организации напряженных учебно-тренировочных занятий и соревновательной деятельности юных спортсменов в системе спортивных школ? Ведь спортивная тренировка и спортивные соревнования считались, и считаются, по сей день напряженной деятельностью человеческого организма, связанной с достаточной степенью риска для своего здоровья, особенно в связи с изменившимися положениями в плане профессионализации и коммерциализации спорта высших достижений.

С момента зарождения спорта и до настоящего времени технология спортивной подготовки настолько шагнула вперед и усовершенствовалась, что современные атлеты показывают фантастические спортивные результаты по сравнению с показанными результатами более двух столетий назад. При этом спорт высших достижений стал, по существу, профессией, высококвалифицированной и высокооплачиваемой человеческой деятельностью (Т.Е. Виленская, 2006) [3].

Цель исследования. Теоретико-практическое обоснование индивидуального подхода к тренировочному процессу, как фактора формирования и сохранения здоровья юных спортсменов в процессе спортивной деятельности.

Методы исследования. Анализ литературы по проблеме исследования; педагогическое наблюдение, педагогическое тестирование и математическая статистика.

Результаты работы. Физической культуре и спорту присущи специфические социальные функции, среди которых соревновательная является одной из наиболее значимых. Она направлена на выявление, сравнение и оценку человеческих возможностей в процессе состязаний. Реализация функции отражается в динамике соревновательных достижений и предполагает их неуклонный рост. Однако практика современного спорта показывает, что за прогрессом спортивных достижений недостаточно внимания уделяется современным технологиям здоровьесформирования уже в самом начале спортивной карьеры, а в дальнейшем – сохранению здоровья в процессе спортивного совершенствования.

Традиционные методы организации учебно-тренировочного процесса юных спортсменов имеют ряд противоречий с современной системой теоретических представлений об ее организации и методов их подготовки, основанных на учете

необходимости к дифференцированию и углубленной индивидуализации тренирующих нагрузок на разных этапах многолетней спортивной тренировки [5].

Решение этих проблем становится возможным при условии организации учебно-тренировочного процесса на основе раскрытых эмпирическим путем теорий адаптации, изучении теории функциональных систем, накопленных знаний и достижений физиологии спорта, спортивной медицины и других естественных наук. (В.К. Бальсевич, 1994) [1].

Исследование проводилось на базе СШОР по футболу г.о. Нальчик с участием юных футболистов 9–10 лет, занимающихся в группах начальной подготовки от 2-х до 3-х лет.

В ходе педагогического исследования предполагалось, что организация мониторинга индивидуально-типологических особенностей, определение физиологической реакции юных спортсменов на внешние воздействия (физическая нагрузка), вариантов биологического развития позволят:

- выявить индивидуальную переносимость организма юных спортсменов тренирующих воздействий;
- определить приспособительные реакции, специфические для каждого варианта развития и морфофункциональной конституции индивида;
- определить элементарную предрасположенность индивида к успешности занятий избранным видом спорта;
- учитывать различные стороны подготовленности, присущие индивидуальности юных спортсменов в процессе многолетней подготовки;
- реализовать принципы индивидуального и типологического подхода в определении постоянного баланса объемов, характера и интенсивности нагрузок и в первую очередь, учета сенситивности развития специфических и моторных способностей [2].

Рациональная система спортивной тренировки, направленная на оптимизацию физического состояния с учетом индивидуальных возможностей, обеспечивает создание педагогических предпосылок для формирования и сохранения здоровья юных спортсменов. Подобный подход как теоретико-методическое обоснование стимулирования здоровьесформирования и здоровьесбережения с первых дней занятия спортом в учебно-тренировочном процессе до настоящего времени мало изучен и крайне редко используется в процессе спортивной подготовки юных спортсменов [3].

В этом случае возникает вопрос: какая оптимальность двигательной активности или физической нагрузки тренировочного режима, может воздействовать положительно на физическое состояние?

Как показывает наше педагогическое наблюдение и изучение профессиональной деятельности тренеров-преподавателей, имеются определенные организационные недостатки и методические просчеты в обучении занимающихся. Связано это с тем, что не всегда тренеры конкретизируют цель тренировки, недостаточно времени отводится решению образовательной и оздоровительной задач, не в полной мере добиваются необходимых знаний, особенно того, что

касается элементарных представлений специфической направленности физических упражнений. Часто, применяемые специфические упражнения в разминках не всегда соответствует двигательной деятельности в предстоящей работе, что приводит организм ребенка в дезорганизованную систему, не способную выполнить предстоящую напряженную двигательную деятельность.

В процессе начала исследования нами были проанализированы содержание подготовительной части тренировочного занятия, направленность применяемых упражнений с учетом прогнозируемого риска их негативного влияния на здоровье юных спортсменов, специфика и направленность тренировочных нагрузок, были установлены уровни физического развития и физической подготовленности исследуемого контингента.

Наблюдения за организацией подготовительной (разминка) части показали, что, большая часть тренеров придерживается методических рекомендаций для младшего школьного возраста, однако наблюдалось и несоответствие применяемых упражнений основным задачам в структуре тренировочного занятия. В процессе разминки применялось несколько упражнений в прыжках в движении и поворотами, которые представляли некоторую степень риска для здоровья юных футболистов.

Доказано, что приземление на одну ногу создает условия для возникновения деформации таза на стороне приземления. Базис крестца при этом смещается вперед и в одноименную сторону, что вызывает компенсаторное противодвижение на разноименной стороне черепно-шейного перехода. В результате скручивания верхнего и нижнего отделов позвоночника в противоположные стороны происходит формирование сколиотической деформации.

Приведенные примеры являются фрагментарной частью нашего исследования, дальнейшие результаты по установлению уровня физического развития и физической подготовленности отображены в табл. 1–2.

Таблица 1

Результаты педагогического тестирования юных спортсменов ($X \pm \sigma$)

Наименование тестов	Юные спортсмены n = 38	Эталонные нормативы
1. Бег 30 м, сек	5,58 ± 0,21	5,10–5,65
2. Бег на месте 10 сек, (раз)	34,3 ± 2,42	28,0–35,0
3. Челночный бег 3x10 м, сек	11,24 ± 0,29	11,0–11,6
4. Теппинг-тест, 15 сек (раз).	47,43 ± 4,13	40,5–36,5
5. Прыжок в длину с места, см	188,54 ± 12,65	175,0–195,0
6. Уровень ПЗМР (реакция, падающая линейка), см	32,7 ± 2,78	30,0–35,0
7. Стойка на одной ноге, сек	21,64 ± 1,76	20,0–23,0
8. Бросок набивного мяча 1 кг, см	361,3 ± 42,5	350,0–380,0

Показатели функциональной силы отдельных групп мышц ($X \pm \sigma$)

Наименование упражнений	Контингент исследуемых	
	юные спортсмены n=38	эталонные нормативы
1. Сила прямых мышц живота (переход из положения сидя в положение лежа), баллы, сек	3,88±0,92	3,7-4,3
2. Сила косых мышц живота (удержание туловища в положение 45° сидя, сек	3,76±0,84	3,5-4,0
3. Сила мышц-разгибателей (удержание поднятых рук и ног в стороны в положении лежа на животе), баллы, сек.	3,23±0,56	3,10-3,6

Проведенное педагогическое тестирование по оценке уровня физической подготовленности и функциональной силы отдельных групп мышц юных спортсменов было направлено на:

- установление «слабых звеньев» в уровне физической подготовленности;
- определении эффективности тренировочных занятий с позиции организации оптимальной физической нагрузки в соответствии с возрастными особенностями;
- выявлении возможности повышения эффективности спортивной тренировки путем использования дозированных нагрузок различного характера в целях здоровьесбережения.

Анализ параметров физической подготовленности у обследованных групп детей с позиции разработанных нами градаций, представляющих взаимосвязь отдельных показателей физической подготовленности с физическим развитием показал, что низкий уровень развития отдельных физических качеств обнаружили у юных спортсменов, у которых уровень физического развития имеет незначительные или существенные отклонения от должных норм.

По таблице видно, что практически во всех показателях наблюдается соответствие нормативным требованиям. Однако цель исследования и оценки уровня развития физических качеств была в другом, какие слабые стороны подготовленности обнаружатся в развитии качеств в сравнении с нормативными требованиями и должным уровнем их развития для данной возрастной категории. Данный раздел задач исследования нас удовлетворил.

Немаловажным фактором в развитии физических качеств и физического состояния юных спортсменов и школьников является функциональное состояние и сила отдельных групп мышц.

Отобранные тесты по оценке и состоянию групп мышц, позволили нам в ходе проведения исследования установить силу прямых мышц живота, силу косых мышц живота и силу мышц-разгибателей позвоночника.

По табл. 2 мы видим, что у юных спортсменов переход из положения, сидя в положение, лежа находится на нижней границе нормативных требований.

Примечателен тот факт, что сила мышц отдельных групп у спортсменов также оставляет желать лучшего. По пятибалльной шкале максимальных показателей практически не показал никто из спортсменов.

Следует также отметить, что чем выше сложность удержания позы, тем хуже показатели тестов.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты позволяют утверждать, что для формирования и сохранения здоровья юных спортсменов необходимо организовать более обширные поиски в системе тренировки в многолетнем процессе, которые могут способствовать совершенствованию задач спортивной подготовки, вооружить занимающихся спортом детей принципиальными положениями и знаниями элементарных основ биологии, анатомии и физиологии [6].

Для реализации перечисленных положений необходимо решение трех основных задач:

1) серьезные организационные преобразования в плане учреждений практического здравоохранения, осуществляющих медицинское обеспечение спортивной тренировки;

2) повышение уровня медицинских знаний тренеров-преподавателей по оказанию неотложной медицинской помощи;

3) увеличение количества тренеров-преподавателей на группы занимающихся.

Подавляющее большинство параметров физической подготовленности у детей и подростков проявляют взаимосвязь с уровнем физического развития. На основании этого разработаны специальные градации критериев физической подготовленности, учитывающие их возраст и особенности физического развития [2].

И, наконец, отдельного рассмотрения заслуживают вопросы, касающиеся медико-биологического обеспечения учебно-тренировочного процесса.

Выводы

1. Отечественные программы спортивных школ, регламентирующие содержание учебно-тренировочного процесса не отвечают основным требованиям, предъявляемым к организации и содержанию оздоровительных форм массовой физической культуры. Отсутствие индивидуального подхода является первопричиной недостаточной эффективности и, как следствие, низкого уровня развития всех физических качеств детей младшего школьного возраста.

2. При современной организации учебно-тренировочного процесса, на наш взгляд, нагрузки различной направленности слабо контролируются. Наиболее действенным способом ее оптимизации является дозированное использование упражнений, адекватных индивидуальным возможностям организма занимающихся.

Подавляющее большинство используемых упражнений по их содержанию, а также продолжительности и интенсивности выполнения не способны решать поставленные перед ними задачи (повышение общей физической работоспособности, гармоничное развитие мышечного корсета, улучшение координационных возможностей, коррекция имеющихся функциональных нарушений опорно-двигательного аппарата и двигательная реабилитация).

Литература

1. Бальсевич В.К. Федеральная программа развития физической культуры и формирования здорового образа жизни населения России. – М.: Комитет РФ по физической культуре, 1994. – С. 41–117.
2. Баранов А.А., Кучма В.Р., Сухарева Л.М. Оценка здоровья детей и подростков при профилактических медицинских осмотрах (руководство для врачей). – М.: Династи», 2004. – 168 с.
3. Виленская Т.Е. Теория и технология здоровьесбережения в процессе физического воспитания детей младшего школьного возраста: автореф. ... д-ра пед. наук. – Краснодар, 2006. – 31 с.
4. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта: учебник для студентов вузов физической культуры. – Киев: Олимпийская литература, 2002. – 294 с.
5. Никитушкин В.Г., Квашук П.В., Бауэр В.Г. Организационно-методические основы подготовки спортивного резерва. – М.: Советский спорт, 2005. – 232 с.
6. Чедов К. Мониторинг физического состояния школьников, занимающихся по инновационной педагогической технологии «спортизированное физическое воспитание» // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 5. – С. 48–50.

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ НА ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА

Карданова Е.В., Коноплева А.Н.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния современной школы на здоровье детей; раскрываются основные причины низкого уровня здоровья школьников, связанных с системой образования; предлагаются пути выхода из сложившейся ситуации средствами физической культуры и спорта, а также с учетом новых требований федеральных государственных образовательных стандартов.

Ключевые слова: здоровье, ухудшение здоровья школьников, причины низкого уровня здоровья школьников, здоровьесберегающие технологии.

Состояние здоровья подрастающего поколения – важнейший индикатор благополучия общества и государства, отражающий настоящую ситуацию и дающий прогноз на будущее [1].

В условиях экономической нестабильности и экологической напряженности идет стремительное ухудшение здоровья детей, что, в конечном счете, ведет к снижению генофонда населения в ближайшей перспективе. А ведь всего через 5–10 лет современные школьники выйдут в общественную жизнь, которая неизбежно потребует от них активности, инициативности, предприимчивости, самостоятельности, дисциплинированности и просто энергии для того, чтобы трудиться. Поэтому уже сегодня дело первостепенной важности – дать школьникам образование без потерь их здоровья [10]. Однако, резкое ухудшение здоровья детей, которое отмечается многими авторами [1–3, 8 и др.] связано именно со школой.

В настоящее время медики называют школу зоной риска, так как по вредности влияния на соматическое и психическое здоровье детей школа занимает второе место после неблагоприятной экологии.

По официальным данным лишь 10% выпускников выходят здоровыми из общеобразовательной школы [8]. По данным 2020 года, выявлено, что «пораженность» современных школьников хроническими заболеваниями достигла предела и составляет 95–97 % [6].

По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации [6], в последние десять лет заболеваемость детей в возрасте до 14 лет выросла в 1,4 раза. Самые высокие темпы роста наблюдаются среди болезней костно-мышечной системы, системы кровообращения, эндокринной и мочеполовой систем. В структуре заболеваемости ведущие места принадлежат болезням органов дыхания, инфекционным и паразитарным заболеваниям. Тенденцией к росту отличаются и показатели заболеваемости у подростков 15–17 лет.

Следует отметить, что рост патологии у школьников наиболее характерен для последнего десятилетия. Так, распространенность функциональных расстройств и хронических заболеваний сердечно – сосудистой системы среди старшеклассников возросла с 10,3 % до 17,8 %, пищеварительной системы – с 6,6 % до 12,5 %, позвоночника – с 4,3 % до 15,7 %, верхних дыхательных путей – с 6,7 % до 10,5 %, эндокринно-обменных нарушений – с 2,4 % до 7,3 % [6].

Все эти данные позволяют заключить, что рассматриваемая проблема уже приобрела государственный масштаб, ибо под угрозой находится генетическое выживание нации.

Неблагополучие здоровья школьников России, помимо неблагоприятной эколого-гигиенической обстановки, является следствием существующей системы образования, сегодняшних стандартов обучения и воспитания [5].

Рассмотрим основные причины низкого уровня здоровья школьников, связанных с системой образования:

- наши образовательные программы одни из самых плотных и напряженных в мире: если раньше ими можно было гордиться, то теперь перегрузки стали непомерными;

- временные переходные образовательные стандарты по своему объему часто превышают бывшие единые образовательные стандарты;

- возросло число образовательных учреждений повышенного образовательного уровня: лицеи, гимназии, колледжи;

- более 40% современных программ и учебников ориентированы на повышенный уровень обучения (между тем, одаренные дети и дети, имеющие высокие учебные возможности составляют 6 и 12–15 %);

- рабочая неделя обучающихся превышает рабочую неделю взрослых в 1,5 раза, а учебные перегрузки недостаточно контролируются органами управления образованием [1];

- переуплотненность школьных классов (более 30–35 учащихся) создают дополнительную нагрузку на психическое состояние детей.

Особо остро стоит вопрос с информатизацией и компьютеризацией современной образовательной среды. Дети XXI века ориентированы на получение информации преимущественно технологическим путем, при помощи различного рода гаджетов, что создает дополнительную нагрузку на зрение и психику учащихся. Подтверждением всему вышесказанному стало увеличение жалоб родителями детей 10–17 лет на их самочувствие в период пандемии, когда современные школы, в связи с появлением новой короновирусной инфекции COVID-19 в 2020 году, были вынуждены перейти на дистанционный формат обучения. Как следствие, мы получили большой процент случаев ухудшения зрения и различного рода расстройств нервной системы, за счет нестабильного психоэмоционального состояния учащихся, повышенного уровня их утомляемости и невротизации.

В немалой степени неблагополучие здоровья школьников возникает от недостаточного уровня грамотности в вопросах сохранения и укрепления здоровья самих учащихся, их родителей и, что особенно огорчает, педагогов. Известный педагог и врач-психотерапевт А.А. Дубровский пишет: «...беда не только в том, что мы в прошлом плохо ориентировали учителя на охрану здоровья учеников, но огорчает и то обстоятельство, что сам учитель не научился беречь свое здоровье. Мой опыт подтверждает: не умеющий беречь свое здоровье не сумеет его сохранить и у других.... Постоянная озабоченность охраной здоровья школьников может и должна приобрести характер закона, на каждом шагу определяющий действия учителя» [2].

Еще одной бедой школьников можно назвать недостаточную двигательную активность. Имеются данные о том, то двигательная активность с поступлением детей в школу падает. По одним данным, почти на 50 % [4], а по другим – на 90 % [6]. В условиях учебных заведений двигательная активность учащихся имеет ряд особенностей, оказывающих неблагоприятное влияние на организм, его здоровье и работоспособность. К этим особенностям относятся: гиподинамия, однообразие трудовых операций, увеличение удельного веса статических и локальных нагрузок, уменьшение времени активного отдыха, перегрузка различными формами учебной работы, стресс, плохие гигиенические условия [7]. Ориентируясь на исследования последних лет, можно считать установленным фактом, что подавление потребности в движении у ребенка сказывается отрицательно как в смысле его органической жизни, так и в смысле протекания психических состояний. Все это естественно не может не сказаться на здоровье школьников, а так же, на их школьной успеваемости.

Отдавая себе отчет в том, какую угрозу здоровью, жизни детей, юношества, а значит и народа, нации представляет собой школа в своем нынешнем состоянии, необходимо срочно применять кардинальные меры по решению этой проблемы. На наш взгляд необходимо расширение двигательного режима детей и введение дополнительного времени на занятия физической культурой; воспитание личной физической культуры детей, а также переосмысление самими педагогами роли уроков физической культуры для сохранения здоровья будущих поколений; пропаганда занятий физической культурой и спортом; использование мотивационных стимулов детей с целью привлечения их к активной двига-

тельной деятельности; применение новых технологий, позволяющих расширить двигательный режим учащихся в образовательном процессе.

Федеральный государственный образовательный стандарт задачу сохранения здоровья ребенка в стенах школы должен определять как одну из приоритетных. Основные направления сохранения здоровья, помимо вышеперечисленных, должны включать следующие [9]:

- использование в учебной деятельности здоровьесберегающих технологий и рациональную организацию образовательного пространства;

- динамическое наблюдение за состоянием здоровья и медицинскую профилактику;

- организацию физкультурно-оздоровительной работы;

- обеспечение безопасности жизнедеятельности;

- проведение просветительско-воспитательной работы, направленной на формирование понятий здорового образа жизни, с обучающимися, педагогами, родителями.

В соответствии с требованиями ФГОС в образовательных организациях в части охраны здоровья обучающихся должна быть сформирована целостная система мероприятий, направленная на укрепление и сохранение здоровья.

Таким образом, сохранение и укрепление детского здоровья является одной из современных задач образования. При этом школа должна обеспечивать для учащихся возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, формирования необходимых знаний, навыков и умений здорового образа жизни, способности пользоваться этими знаниями в повседневной жизни.

Литература

1. Алексеев С.В. и др. Формирование здоровьесберегающего поведения и укрепление здоровья учащихся. – СПб.: СПбАППО, 2018 – 160 с.

2. Береговой Я. Школа угрожает здоровью детей и учителей. Как их защитить? // Народное образование. – 2011. – № 5. – С. 223–227.

3. Битянова М. Ради чего мы посылаем ребенка в школу // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 46.

4. Ботникова Е.А. Инновационно-комплексный подход к физическому воспитанию – здоровьесберегающая технология общеобразовательной школы // Педиатры Удмуртии – с заботой о детях: материалы республиканской научно-практической конференции. – Ижевск, 2016. – С. 16–17.

5. Бутяева В.В. Здоровьесберегающее обучение как основа всего образовательного процесса в школе // Валеология. – 2000. – № 2. – С. 61–66.

6. Гун Г. Роль школы в сохранении и укреплении здоровья учащихся // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2020. – № 11. – С. 18–22.

7. Дергачева Г.И., Жадько А.А. Влияние гиподинамии на организм школьников // Инновационные технологии использования средств ФК, спорта и туризма в высшей профессиональной школе: сборник материалов Международной научно-практической конференции / под ред. Б.А. Кабаргина, Ю.И. Евсеева. – Ростов-на-Дону, 2002. – С. 32–36.

8. Кильдиярова Р.Р., Макарова В.И., Лобанов Ю.Ф. Основы формирования здоровья детей: учебник. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2015. – 324.

9. Радыгина Е.В. Здоровьесбережение как компонент ФГОС-3 // Реализация новых образовательных стандартов и требований в медицинском вузе: материалы межвузовской республиканской конференции. – Ижевск, 2013. – С. 145–148.

10. Сметанкин А.А. Здоровый человек – здоровая нация – здоровые решения – процветающая Россия // Здоровье России и Биологическая обратная связь. – 2019. – № 1. – С. 2–13.

УПРАВЛЕНИЕ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ СПОРТСМЕНА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ СТОРОН СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ

Тхазеплова Г.Н., Хитиев А.М., Бурдухи А.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье обоснована актуальность исследования, сформулирована научная проблема, дается обоснование технической, физической и психической подготовке юных гимнасток к соревнованиям, основным методам осуществления контроля в развитии физических качеств и техники соревновательных упражнений. Рассматриваемые методические подходы позволяют вносить коррекцию в состояние повышенной тревожности в период соревновательной деятельности.

Ключевые слова: соревновательная деятельность, интегральная подготовка, физическая подготовленность, ситуативная тревожность, гимнастика.

Введение. Прогресс спортивного мастерства в спортивной гимнастике требует детального изучения процесса подготовки спортсменов, и поиска возможности дальнейшего совершенствования системы тренировки. В этом плане перспективным является повышение эффективности управления процессом спортивной тренировки на основе тесной взаимосвязи сторон подготовки гимнасток. Процесс подготовки гимнаста, издавна понимается как единство, по крайней мере, четырех тесно связанных компонентов: технической, физической, теоретической и психологической подготовки.

Интегральная подготовка – это процесс объединения всех видов подготовки спортсмена в единую систему для реализации стратегических задач индивидуальной или командной спортивной борьбы. Она направлена на координацию и реализацию в соревновательной деятельности различных сторон подготовки: технической, физической и психической [2].

Интегральная подготовка призвана реализовать в тренировке, в процессе технико-тактического обучения и совершенствования признак целостности соревновательной деятельности, с тем, чтобы тренировочные эффекты, каждый в отдельности, эффективно проявлялись в соревновательных условиях.

Физическая нагрузка на соревнованиях не велика, однако при оценке соревновательной деятельности необходимо учитывать не только физическую, но и психическую нагрузку, психическое напряжение, которое неизбежно возникает у участников и ведет подчас к грубым ошибкам в композиции.

Важнейшими характеристиками соревновательной деятельности гимнасток являются: содержание и трудность соревновательных упражнений в видах многоборья, технико-исполнительское мастерство, соревновательная деятельность, которая вызывает у спортсмена сильное эмоциональное возбуждение, выражаемое в самых различных чувствах, в том числе, и в состоянии повышенной тревожности. Гимнастки в процессе соревнований выступают в четырех видах программы. Им приходится многократно стартовать, и поэтому современная спортивная гимнастика предъявляет чрезвычайно высокие требования к эмоциональной устойчивости спортсмена [3]. Одной из важнейших проблем психологической подготовки юных гимнасток является поддержание оптимального уровня состояния тревоги для наиболее эффективного выступления на соревнованиях (как в многоборье, так и на отдельных снарядах). Как отмечает А.В. Родионов, уровень этот очень индивидуален и может существенно различаться даже у спортсменов, имеющих равную степень мастерства [1].

В связи с вышеизложенным, актуальность нашего исследования определялась потребностью разработки комплексной методики управления тренировочным процессом гимнасток 10–12 лет на основе влияния сторон интегральной подготовки. Мы предположили, что целенаправленное управление процессом спортивной тренировки на основе их тесной взаимосвязи будет способствовать эффективной технике выполнения упражнений юными гимнастками в условиях соревнований.

Методы и организация исследования. В процессе педагогического исследования применялись методы: обобщение и анализ научно-методической литературы, контрольные испытания, педагогический эксперимент, педагогические наблюдения, метод опроса, методы математической статистики. Для выявления уровня ситуативной тревожности – методика Спилбергера, и методика Абдуллиной «Управление ситуативной тревожностью гимнасток».

В педагогическом эксперименте приняли участие 9 гимнасток ДЮСШ по спортивной гимнастике Кабардино-Балкарской республики в возрасте 10–12 лет, имеющих первый взрослый разряд. В процессе проведения были выявлены показатели уровня физической и технической подготовленности, психического состояния спортсменок, а также результаты выступления на соревнованиях гимнасток в начале (в контрольном соревновании) и в конце эксперимента (на первенство республики). Техника выполнения упражнений на снарядах оценивалась в момент, выполнения спортсменками гимнастических комбинаций и связок. Психологическое тестирование спортсменок позволило выявить их уровень ситуативной тревожности во время участия в состязаниях.

Результаты и их обсуждение. Согласно методике, предложенной нами, гимнастки в предсоревновательном периоде использовали комплекс упражнений, таких как подтягивание, удержание прямых ног на перекладине (угол 90°), удержание тела в висе на перекладине на согнутых руках, что и повлияло на положительную динамику результатов.

Об этом свидетельствует проведенное тестирование двигательных качеств, позволившее выявить динамику показателей силовой подготовленности, скоростно-силовой подготовленности и специальной выносливости, показателей гибкости (подвижность позвоночника в поясничном отделе, в тазобедрен-

ных суставах). Так, например, анализ показателей табл. 1, характеризующих уровень силовой подготовленности гимнасток, показал, что все конечные результаты тестирования качества силы оказались выше, чем исходные ($p < 0,05$). При этом наиболее отчетливо различия проявились при выполнении удержания высокого угла на бревне и угла в вися на гимнастической стенке, в упражнении «стойка силой» ($p < 0,05$). Анализ всей совокупности данных, характеризующих физическую подготовленность, дает основание считать, что причиной улучшения результатов повторных соревнований по спортивной гимнастике является использование комплексной методики управления тренировочным процессом.

Таблица 1

Динамика показателей силовой подготовленности ($X \pm \sigma$)

Показатели	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Достоверность ($p < 0,05$)
Высокий угол на бревне, сек	$19,6 \pm 2,69$	$25,2 \pm 5,05$	<
Подъем переворотом, кол-во	$11,8 \pm 0,67$	$16,6 \pm 0,78$	<
Угол в вися на гимн. стенке, сек	$15,9 \pm 5,05$	$24,9 \pm 5,05$	<
Подъем разгибом, кол-во	$11,9 \pm 2,36$	$16,6 \pm 2,36$	<
Стойка силой, кол-во	$5,2 \pm 1,01$	$17,9 \pm 3,37$	<

Важнейшими факторами, обеспечивающими прирост спортивных достижений, являются двигательные способности, техническое мастерство.

Проведенное в конце педагогического эксперимента первенство республики, выявило динамику показателей технической подготовленности. Полученные данные показали улучшение результатов во всех видах многоборья, что подтверждено достоверностью различий на статистически значимом уровне ($p < 0,05$) (табл. 2).

Таблица 2

Динамика показателей технической подготовленности ($X \pm \sigma$)

Показатели (баллы)	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Достоверность $p < 0,05$
Брусья	$8,1 \pm 0,33$	$8,9 \pm 0,2$	<
Бревно	$8,1 \pm 0,67$	$8,8 \pm 0,34$	<
Вольные упражнения	$8,5 \pm 0,3$	$9,0 \pm 0,2$	<
Опорный прыжок	$8,3 \pm 0,7$	$9,1 \pm 0,44$	<

Наибольшее количество баллов гимнастики теряют при падении со снарядов, особенно часто это случается на бревне. Из таблицы следует, что более низкий уровень выступления гимнасток на бревне ($8,1 \pm 0,33$) и брусьях ($8,1 \pm 0,67$ баллов) наблюдался в начале эксперимента. Отсюда становится понятным то, что до эксперимента в процессе подготовки и проведения соревно-

ваний не были решены задачи специальной физической подготовки, саморегуляции психических состояний, не была сформирована эмоциональная устойчивость к соревновательному стрессу.

Направленная физическая подготовка в процессе эксперимента послужила основой для проявления положительной динамики в результатах выступлений гимнасток в опорном прыжке: $8,3 \pm 0,7$ балла на первом соревновании и $9,1 \pm 0,44$ балла – на следующем. Вольные упражнения содержат акробатические элементы и элементы хореографии, основными из которых являются разнообразные прыжки, повороты и маховые движения, выполняемые с большой амплитудой. Особое значение в выполнении акробатических прыжков имеют скоростно-силовые качества мышц разгибателей рук и ног, сила мышц спины и брюшного пресса.

Физическая подготовка – фундамент осуществления качественной технической подготовки, а их совокупность не может быть полноценной без психологической основы, которая, в свою очередь позволяет в полной мере понимать все происходящие процессы и осознанно выполнять необходимые двигательные действия. Гимнастки в процессе соревнований выступали в 4-х видах программы. Им приходилось многократно стартовать и поэтому, предъявлять чрезвычайно высокие требования к своей эмоциональной устойчивости.

Одной из важнейших проблем психологической подготовки юных гимнасток является поддержание оптимального уровня состояния тревоги для наиболее эффективного выступления на соревнованиях, уровень этот очень индивидуален и может существенно различаться даже у спортсменов, имеющих равную степень мастерства. Стремление повысить результативность соревновательной деятельности путем повышения только уровня физической и технической подготовленности не обеспечивает решение проблемы в полной мере. Недооценка психологической подготовленности гимнасток снижает эффективность их тренировочно-соревновательной деятельности.

Нам удалось установить уровень ситуативной тревожности каждой гимнастки по методике Спилбергера: гимнасткам предлагалось ответить на 22 вопроса. После определения уровня состояния тревоги мы разделили гимнасток на три группы: с низким, средним и высоким уровнями ситуативной тревоги, что необходимо было для индивидуализации процесса регуляции тревожного состояния. Как показано на рисунке, до эксперимента более половины исследуемых гимнасток (56 %) имели высокий уровень тревожности, третья часть из них имели оптимальный уровень тревожности (33 %), и только одна гимнастка (11 %) – низкий уровень тревожности.

Полученные данные послужили основанием для использования методики Абдуллиной «Управление ситуативной тревожностью гимнасток»: перед выступлением на соревнованиях в группе гимнасток применялись специальная разминка, включающая в себя специальные упражнения, педагогическое воздействие тренера и дыхательные упражнения, осуществляемые в зависимости от уровня состояния тревоги спортсменов.

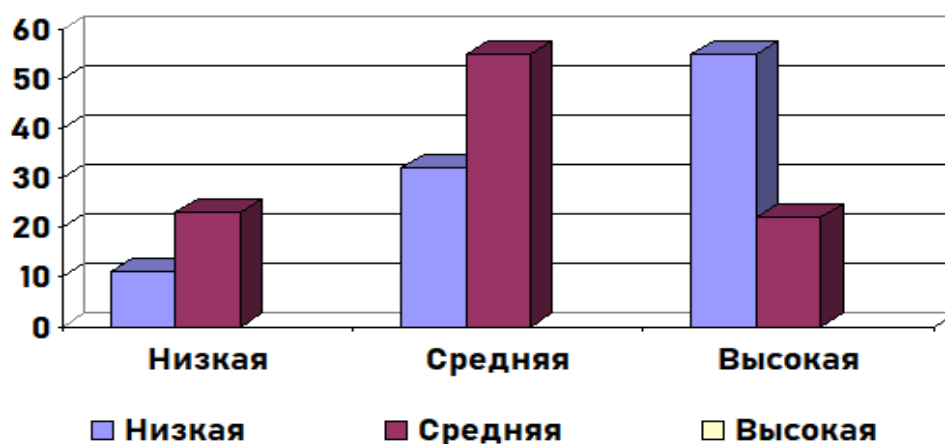


Рисунок. Динамика показателей степени ситуативной тревожности гимнасток во время эксперимента

После применения нами в тренировочном процессе методики управления ситуативной тревожностью, которой мы обучали и знакомили гимнасток в течение всего эксперимента, показатели уровня ситуативной тревожности на республиканских соревнованиях по спортивной гимнастике, были следующими: 2 гимнастки имели низкую тревожность (22 %), 5 – умеренную (56 %), 2 спортсменки – высокую (22 %).

Выводы:

1. Предложенные нормативные требования по развитию физических качеств, статистическая обработка полученных результатов позволяют выявить уровень развития каждого из них, оценить степень технической и физической подготовленности гимнасток.

2. Все применяемые нами в процессе эксперимента виды физических упражнений привели к положительным изменениям в развитии физических качеств и показателях технической подготовленности спортсменок.

3. Комплексная методика управления ситуативной тревожностью гимнасток 10-12 лет позволила использовать полученные данные в целях управления состоянием каждой из них во время соревнований.

Литература

1. Абдулина А.В. Комплексная методика регуляции уровня состояния тревоги у гимнасток 10–12 лет // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. – № 2. – С. 73–76.

2. Паршиков А.Т., Кузин В.В. Физическая культура: учебник для уч-ся 11-х классов образовательных учреждений с углубленным изучением предмета «Физическая культура». – М.: 2003. – С. 128.

3. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование: учебное пособие. – 2-е изд., испр. / ред. Ю.Д. Железняк. – М.: Академия, 2005. – С. 68.

4. Мальчиков А.В. Психологические аспекты построения соревновательного поведения в спорте // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 9. – С. 13.

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Полякова О.А., Караев А.Ш., Жукова И.М.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г.Нальчик, Россия

Аннотация. В статье устанавливаются причины возникновения заболеваний психосоматического характера. Определяется влияние физических нагрузок на психологическое состояние человека. Установлена причинно-следственная связь слабой физической подготовленности молодежи и распространения хронических заболеваний в данной возрастной категории. Предложены методы физического развития молодежи, которые оптимальным образом способствуют формированию личности устойчивой к стрессам различной этиологии, профессионально дееспособной и готовой к полноценной, здоровой жизни.

Ключевые слова: молодежь, спорт, физическая культура, психосаматика, физическая нагрузка, активность, умственная работоспособность.

На современном этапе развития общества отмечается возрастание интереса со стороны научных кругов к вопросам, связанным с психологией здоровья. Особый интерес представляет тенденция смещения типа заболеваний среди населения особенно в индустриальных центрах от собственно психических к соматическим, которые характеризуются затяжным (хроническим) течением. Скорее, возникновение таких болезней можно связать с образом жизни, т.е. с целостным воздействием на человека всех многообразных факторов современной цивилизации.

Другой причиной возникновения этих заболеваний является поведение самого индивида. К тому же примеры практической медицины подтверждают несостоятельность «экспертной» модели взаимодействия в системе «врач – больной», поскольку профилактические меры по предупреждению негативных последствий поведения индивида для его здоровья не способны дать нужный результат.

В аспекте разрешения обозначенной проблемы современные исследователи [1] в основном базируются на когнитивно-бихевиоральном подходе (когнитивно-поведенческой терапии). Данный подход основан на систематизации функционирования индивида не только на биологическом, но и на личностно-психологическом, а также на социально-психологическом уровне, где реализуются социальные связи с людьми, входящими в непосредственное социальное окружение, и, далее, на уровне социальном – через включение индивида в различные институты общества в целом.

Причиной возникновения заболевания может стать расстройство системы любого уровня: начиная с общества в целом, отдельных групп, личности, его органов и систем. Детерминантами такого вида расстройств могут стать стресс, связанный с изменениями:

- 1) в обществе, особенно в социально-экономической сфере, определяющих материальное состояние населения;
- 2) в межличностных отношениях, а также статусного положения личности;

3) в образе жизни (наличие вредных привычек (потребление тяжелых алкогольных напитков, курение), неправильное питание, малоподвижный образ жизни;
4) в окружающей среде.

Также длительное пребывание в ситуации сниженной физической активности населения и стрессовых переживаний, связанных с нахождением на карантине в следствии распространения коронавирусной инфекции COVID-19, привело к значительному повышению психосоматических заболеваний.

Таким образом, становится очевидным, что для психологии личности имеет существенное значение то, что интегративное переживание оказывает постоянное влияние на различные параметры психического состояния человека и на успешность поведения, продуктивность деятельности, эффективность межличностного взаимодействия, многие другие стороны внешней и внутренней активности человека.

Существуют различные способы влияния на психическое состояние человека, и в частности на настроение человека. В данном аспекте физическая культура выступает мощнейшим регулятором настроений человека, а, следовательно, и регулятором психологического благополучия.

Как известно физическая культура применяется как средство физического совершенствования человека. Подтверждением факта положительного влияния физической активности на психологическое благополучие человека могут служить многочисленные научные труды отечественных и зарубежных ученых. Таким образом регулируя направленность, интенсивность и продолжительность выполняемой физической нагрузки можно корректировать психические процессы, состояния и свойства.

Движение является физиологической потребностью человека. Потребность в движении заложена в его генетической программе. Определенные двигательные акты обладают способностью вызывать специфические психические состояния, снижать психоэмоциональное напряжение, улучшать настроение, повышать умственную работоспособность.

Физические нагрузки разной направленности и продолжительности могут давать разный по продолжительности эффект: срочный или долгосрочный. Срочный эффект является не продолжительным по сохранению положительных изменений в организме при физической нагрузке. В этой связи предпочтение следует отдавать физическим нагрузкам, которые создают долгосрочный эффект.

Основываясь на результатах исследования отдельных ученых [2] можно сказать, что при применении в процессе физического развития аэробных нагрузок низкой и средней интенсивности, а также силовых нагрузок высокой интенсивности наибольший результат для долгосрочного положительного эффекта имеют аэробные нагрузки средней интенсивности. Показателем оценки психического состояния непосредственно после физической нагрузки является снижения состояния тревоги и уровня депрессии.

Необходимо отметить, что в образовательном процессе высшего учебного заведения остается не раскрыта проблема, связанная с повышением учебной нагрузки на студентов и в тоже время снижением за последние годы уровня их

физической подготовленности, что отрицательно сказывается на их физиологическом и психологическом состоянии. Причинами низкой физической подготовки студентов первых курсов является как малоподвижный образ жизни подрастающего поколения, в следствии чрезмерного увлечения их компьютерными играми и социальными сетями, отсутствие мотивации к занятиям физической культурой и спортом, так и использование несовершенных методик развития физических качеств учащихся в начальной и средней школе.

Следует отметить, что для физического самосовершенствования данной возрастной категории не хватает достаточных знаний о физической культуре и спорте; о возможностях их влияния на состояние физического и психического здоровья; отсутствие определенных навыков по укреплению здоровья посредством как физических упражнений, так и методов закаливания; отсутствие умений рационально организовать режим дня; низкая потребность в формировании здоровых привычек организма к физическим нагрузкам, а также незначительный опыт оценки своего физического здоровья.

На наш взгляд, с целью нивелирования указанных недостатков в физическом развитии студенческой молодежи требуется организация процесса всестороннего физического совершенствования организма занимающихся с активным использованием аэробных нагрузок и гимнастических упражнений, направленных на укрепление мышечно-связочного аппарата и силовых упражнений, что окажет положительное влияние на всестороннее физическое развитие студентов. При условии регулярных занятий данный подход поможет укрепить здоровье, воспитать силу воли, целеустремленность, моральный дух, привить патриотические основы и тем самым подготовить к будущей трудовой деятельности.

Студенты первого года обучения должны постепенно приобщаться к силовым нагрузкам, способствующим повышению уровня мышечной силы и силовой выносливости. Этому содействуют физические упражнения, сочетающие различные режимы мышечной деятельности (статические и динамические) в разнообразных условиях движения и опоры. На занятиях в данной стадии необходимо в большом объеме использовать гимнастические упражнения, поскольку они направлены на совершенствования функций внутренних органов, овладение своим двигательным аппаратом, а также на воспитания морально-волевых качеств и в дополнении аэробные нагрузки среднего уровня.

Сочетание указанных методов окажут на вегетативные органы заметно меньше влияния, однако соматические функции организма (двигательный аппарат, органы чувств) получают гораздо большее развитие, поскольку их разнообразие предъявляют значительные требования к центральной нервной системе и органам чувств [3]. К тому же отмечается развитие кинетической и вестибулярной чувствительности занимающихся.

При разработке комплексов физических упражнений рекомендуется использовать повторный метод и метод «до отказа», которые в значительной степени способствуют развитию нервно-мышечной координации, увеличению мышечной массы и благотворно влияют на укрепление опорно-двигательного аппарата.

Повторный метод оптимально доступный для начинающих, поскольку обладает рядом преимуществ: большой объем выполняемых упражнений способствует изменению в обмене веществ, и тем самым вызывает функциональную гипертрофию мышц, что способствует росту силы; появляется возможность снижения напряжения, что позволяет лучше контролировать технику выполнения упражнений и уменьшать включение в работу ненужных мышечных групп [4].

В методе «до отказа» наиболее эффективны последние повторения упражнения, выполняемые на фоне утомления мышцы, что является максимальным раздражителем для организма и способствуют мышечному росту. Применение гимнастических упражнений без отягощений в силовой подготовке начинающих имеет оздоровительный эффект и помогает избежать травм, вероятность которых не исключена при выполнении упражнений с отягощениями.

Студентам второго года обучения для продолжения развития физических качеств также необходимо применять комплексы гимнастических упражнений, включающих уже статические и динамические режимы работы мышц, а также аэробные нагрузки среднего уровня. К данным средствам развития силы присоединяются упражнения с преодолевающим и уступающим режимами, с использованием в упражнениях резиновые шнуры, бинты, амортизаторы.

Подбор упражнений зависит от физического развития и степени тренированности студентов. Интервалы отдыха между подходами зависят от сложности упражнений от 20–30 сек до 1–2 мин. В это время рекомендуется выполнять упражнения на растяжку работающих мышц и дыхательные упражнения, поскольку они способствуют расслаблению мускулатуры.

На занятиях данного этапа как дополнительное средство развития силы возможно использование изометрических упражнений. Изометрические упражнения можно включать в каждую тренировку для проработки различных групп мышц.

На третьем году обучения студентам предлагается помимо силовых способностей развивать скоростно-силовые качества и силовую выносливость, а также аэробная нагрузка среднего уровня. На занятиях должна обеспечиваться преемственность с силовой подготовкой предыдущих занятий, с учетом выполняемой физической нагрузки, проводимой на занятиях предыдущих годов обучения.

Нагрузки на занятиях регулируются количеством повторений и подходов, а также временем выполнения упражнений и отдыха. Так сокращение времени отдыха между подходами создает более трудные условия для организма занимающихся, тем самым служит предпосылкой развития силовой выносливости. Развитие скоростно-силовых качеств основывается на освоении техники исполнения силовых упражнений, затем повышается скорость их выполнения [5].

На данном этапе подготовленности студентов рекомендуется применять метод круговой тренировки, способствующий развитию силы, силовой выносливости и скоростно-силовых качеств, что определяет повышение общего физического развития [6]. Кроме того, круговой метод значительно повышает моторную плотность занятия, а, следовательно, увеличивается общий объем выполняемой нагрузки, что способствует развитию не только физических качеств,

но и укреплению сердечно-сосудистой и дыхательной систем, а также выработке моральных качеств, как настойчивость, способность противостоять утомлению, отмечается повышение дисциплины занимающихся.

В процессе занятий физической подготовкой студентов необходимо проводить периодическую оценку уровня силовой подготовки. Контрольные испытания, определяющие уровень физической подготовленности, рекомендуется проводить три раза в год: в сентябре – перед началом занятий, в декабре как промежуточный результат и в мае-июне после всего цикла занятий.

Подводя итог изложенного отметим, что формирование здорового поколения признается ключевой задачей как для государства, общества, так и образовательных учреждений, поскольку данная возрастная категория является будущим здоровья нации. Таким образом, круг интересов психологии здоровья должен включать вопросы изучения норм поведения молодежных групп, связанного со здоровьем, организации рационального питания и режима труда и отдыха, реакций на социальный стресс с целью профилактики психосоматической заболеваемости. На наш взгляд, активным средством устранения негативного психофизического воздействия на организм молодежных групп являются адекватные физические нагрузки, реализуемые на регулярной основе. Предложенные нами методы физического развития молодежи оптимальным образом способствуют формированию личности устойчивой к стрессам различной этиологии, профессионально дееспособной и готовой к полноценной, здоровой жизни.

Литература

1. Цветкова Л.А., Гурвич И.Н. Психология здоровья // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2012. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 29.09.2021).

2. Ильина Н.Л. Влияние физической культуры на психологическое благополучие человека // Ученые записки университета Лесгафта. – 2010. – № 12 (70) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 27.09.2021).

3. Крестовников А.Н. Очерки по физиологии физических упражнений. – М.: Физкультура и Спорт, 1951. – С. 348.

4. Сухотский И.В. Силовая подготовка: методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 14.

5. Караев А.Ш., Полякова О.А. Физическое воспитание студентов вузов методами восточных единоборств // Физическая культура, спорт и туризм в контексте мира и дружбы: материалы четвертой всероссийской научной конференции. – Карачаевск, 2006. – С. 81–83.

6. Караев А.Ш., Полякова О.А., Жероков З.А., Мусакаев В.М., Яхутлова Э.Б. Роль и место силовой подготовки учащейся молодежи в системе физического воспитания вузов // Международный научно-исследовательский журнал. – Екатеринбург, 2016. – № 5 (47). – С. 53–55.

ОЦЕНКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ УРОВНЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Коноплева А.Н., Карданова Е.В.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема здоровья студенческой молодежи; раскрываются основные причины низкого уровня здоровья обучающихся ведущих ВУЗов Кабардино-Балкарской Республики; проведен сравнительный анализ показателей здоровья студентов, выявлена динамика количества студентов-инвалидов, а также с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: здоровье, студенческая молодежь, показатели уровня здоровья студентов, здоровый образ жизни, физическое и психическое здоровье.

Важнейшим показателем благополучия общества является здоровье подрастающего поколения как один из факторов национальной безопасности государства. В условиях экологического и социального неблагополучия в большинстве регионов страны чрезвычайно остро стоит проблема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения [3].

Современные условия жизни представляют повышенные требования к здоровью и интеллектуальным возможностям молодежи. Будущие специалисты должны обладать высокой профессиональной квалификацией, быть здоровыми, физически работоспособными, поэтому уровень здоровья студентов является весьма важным условием на протяжении всего периода обучения профессиональной деятельности. Исходя из этого, образование и воспитание студенческой молодежи стали объектом пристального внимания отечественных и зарубежных ученых [4].

Здоровье студенческой молодежи, уровень ее физической подготовленности и физического развития всегда привлекали внимание специалистов (С.В. Хрущев, М.М. Круглый, 1982; Ю.А. Ямпольская, 1996; Н.А. Горбач, 2004, И.М. Харисова, 1991 и др.) [2]. Ухудшение здоровья, уровня физического развития и функционального состояния молодежи обусловлено ухудшающейся экологией, гиподинамией, нерациональным питанием, условиями жизни. Общая физическая подготовленность, заложенная в детстве и подростковом возрасте, служит фундаментом долголетней работоспособности, так как тесно связана с уровнем развития функциональных систем организма.

По мнению крупных ученых (И.А. Аршавский, 1982; Г.А. Апанасенко, 1988; Н.Н. Амосов, 1990 и др.), отклонения в здоровье, сформировавшиеся в юношеском возрасте, снижают возможности реализации важнейших социальных и биологических функций при вступлении в социально-активный период жизни. Очевидна заинтересованность общества и государства в здоровой молодежи. Ежегодные медицинские обследования поступающих в российские вузы студентов, выявляют значительное отставание большинства из них по показателям физического развития и физической подготовленности, это подтверждает

ется данными многих авторов (В.К. Бальсевича, М.Я. Виленского, А.В. Лотоненко, Л.И. Лубышевой и др.) и материалами наших исследований.

В настоящее время студенчество как социальная структура представляет собой группу, находящуюся в зоне действия многих факторов риска. Студенты чаще, чем другие социальные группы, страдают различными заболеваниями, социальной дезадаптацией, повышенным уровнем тревожности и психоэмоционального напряжения. Для студенческой молодежи настоящего времени характерны следующие заболевания: миопия, кариес зубов, холецистит, ревматизм, хроническая патология лор-органов и верхних дыхательных путей и т.д. На фоне вышеуказанных печальных фактов еще драматичней выглядят знания студентов о здоровье, здоровом образе жизни, физической культуре [5].

Вышеуказанный анализ состояния здоровья современных студентов показал его негативную тенденцию, что существенно будет сказываться впоследствии на формировании социально активного, интеллектуального и работоспособного молодого поколения настоящего и будущего трудового потенциала страны.

Комплексная оценка состояния здоровья студентов дается на момент обследования и достигается с использованием как минимум 4-х критериев, предложенных НИИ гигиены детей и подростков (*критерии оценки здоровья по С.М. Громбаху*):

1. Наличие или отсутствие на момент обследования *хронических заболеваний*. Определяется при врачебном осмотре с участием специалистов.

2. Уровень *функционального состояния основных систем организма*. Выявляется клиническими методами с использованием в необходимых случаях функциональных проб.

3. Уровень достигнутого *физического и нервно-психического развития и степень его гармоничности*. Для подростков этот критерий имеет особенно большое значение, так как организм их находится в процессе непрерывного роста и развития. Уровень и степень гармоничности *физического развития* определяется антропометрическими исследованиями с использованием региональных стандартов физического развития. Достигнутый уровень физического развития определяется путем сравнения со средними показателями биологического развития для данного возраста, а степень гармоничности – с использованием оценочных таблиц (шкал регрессии). Уровень достигнутого *психического развития* обычно устанавливается детским психоневрологом, принимающим участие в осмотре. *Социальное благополучие* студентов зависит также от способности их организма приспосабливаться к меняющимся условиям жизни и сохранять определенную устойчивость к воздействию неблагоприятных факторов и патогенных микроорганизмов. О сопротивляемости организма можно судить по количеству и длительности перенесенных заболеваний за предшествующий год.

4. *Степень сопротивляемости организма неблагоприятным воздействиям* – выявляется по подверженности заболеваниям. О ней судят по количеству и

длительности перенесенных заболеваний (в том числе и обострений хронических болезней) за предыдущий год [1].

Для решения цели и задач исследования был проведен педагогический эксперимент, в котором участвовали студенты трех высших учебных заведений Кабардино-Балкарской Республики, располагающихся в городе Нальчик:

1. Кабардино-Балкарского государственного аграрного университета им. В.М. Кокова.

2. Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова.

3. Северо-Кавказского государственного института искусств.

Возраст участников эксперимента составлял от 17-ти до 20-ти лет.

Для определения уровня здоровья студенческой молодежи Кабардино-Балкарской Республики, нами было проведено исследование состояния здоровья студентов трех вузов города Нальчика. Первоначальный анализ нами был проведен для оценки количества студентов в группах по состоянию здоровья. Результаты сравнительного анализа отражены на рис. 1.

Как видно на диаграмме количество студентов-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями за последние три года сильно увеличилось.

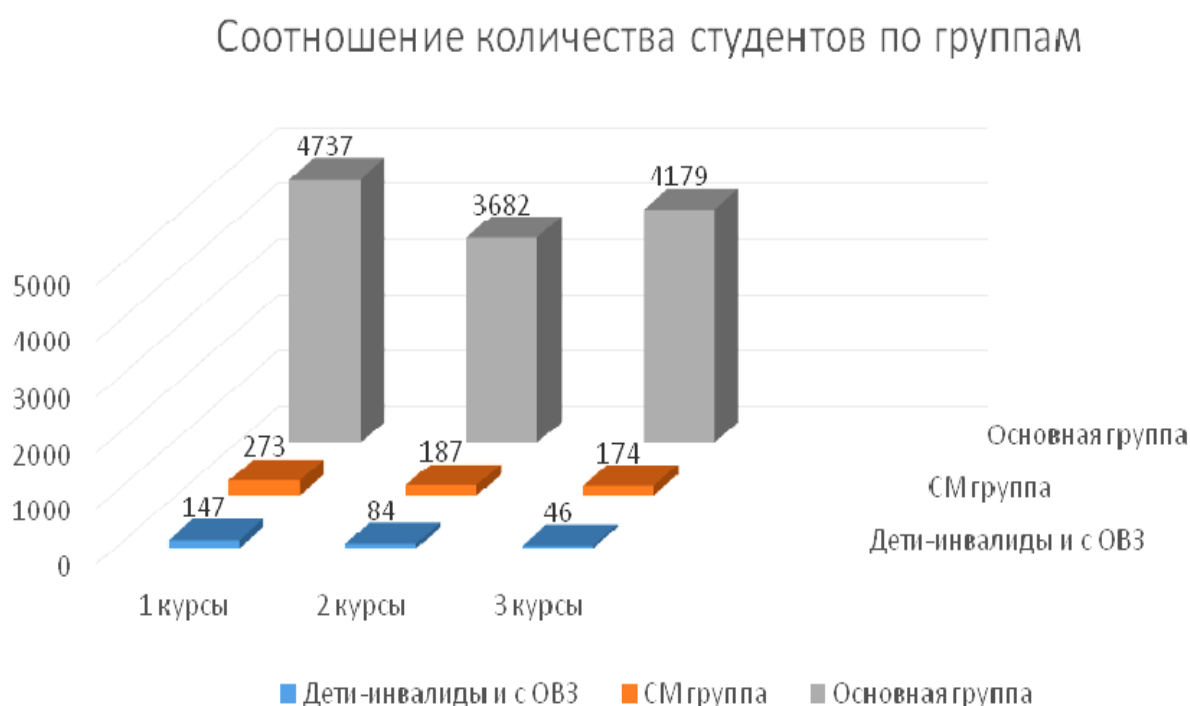


Рис. 1. Распределение студентов по состоянию здоровья (количество чел.)

На третьем курсе количество студентов этой категории составило 46 человек, на втором курсе – 84 человека, на первом курсе – 147 человек. Примерно такая же картина наблюдается и в специальных медицинских группах – 174 человека, 187 человек, и на первом курсе – 273 человека.

Результаты анкетирования по оценке состояния своего здоровья самими студентами обнаружило, что среди приобщившихся к занятиям физической культурой гораздо больше тех, кто оценивает свое здоровье лучше, чем просто «удовлетворительное». Среди не занимающихся гораздо больше тех, кто вообще не мог оценить состояние своего здоровья, а каждый седьмой оценил его как «неудовлетворительное» или «плохое» (рис. 2).

Оценка состояния здоровья как "ПЛОХОЕ"

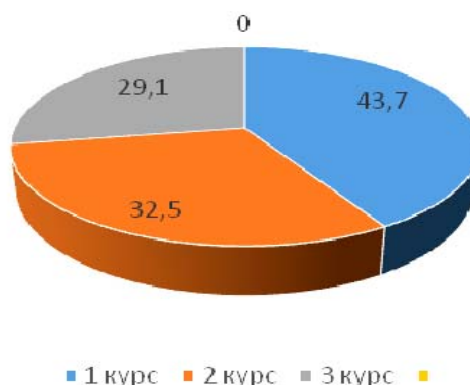


Рис. 2. Субъективная оценка своего здоровья студентами вузов КБР (%)

Мы наблюдаем высокий процент физически нездоровых и недовольных своим физическим состоянием студентов, а также пренебрежение к здоровому образу жизни в сочетании с выраженной гиподинамией.

Таблица отражает динамику показателей здоровья, определяемых по показателям следующих тестов: оценки телосложения (по индексу Пинье), оценке функционального состояния сердечно-сосудистой системы (по индексу Руффье), оценке функционального состояния нервной системы (по пробе Ромберга).

Нами установлено, что индекс комплексной оценки здоровья студентов первых курсов, соответствовал «выше среднего» уровням здоровья (от 17 до 20 баллов), в то время как у студентов вторых и третьих курсов соответствовал «среднему» и «ниже среднего» уровню здоровья.

Анализируя состояние проблемы здоровья, в частности, студентов, видно, что система формирования здорового образа жизни существенно подорвана, а новая – только создается. Отсутствуют реальные социальные и экономические методики влияния на причины неблагоприятных сдвигов здоровья каждого человека и всей нации в целом. Ни для кого не секрет, что это одна из причин плохого отношения студентов к своему здоровью, к здоровому образу жизни, и это влечёт за собой негативные последствия.

Ухудшение здоровья студентов в период обучения в вузе в большей степени связано с неблагоприятным воздействием социально-гигиенических факторов среды и наследственно генетической предрасположенностью. Известно, что при поступлении в вуз у большей части студентов происходит изменение привычных жизненных стереотипов, смена места проживания, изменение условий самостоятельной работы, смена режима и качества питания. При этом большая часть студентов проживает в общежитиях.

Таблица

Сравнительный анализ показателей здоровья
обучающихся 1–3 курсов

№ п/п	Оцениваемые характеристики	Исследуемые группы						Достоверность различий при P < 0,05		
		M ± m (начало исследования)			M ± m (конец исследования)			1/4	2/5	3/6
		1 курсы n = 120	2 курсы n = 120	3 курсы n = 120	1 курсы n = 120	2 курсы n = 120	3 курсы n = 120			
1	Оценка телосложения (Индекс Пинье, усл.ед.)	28,1±1,9	23,8±1,1	26,3±1,2	26,5±1,6	22,7±2,7	28,2±2,2	< 5,6 %	> 4,6 %	< 6,7 %
2	Оценка функционального состояния сердечно-сосудистой системы (индекс Руффье, усл.ед.)	14,3±1,7	13,1±1,8	16,5±1,7	13,7±2,9	11,6±0,9	18,4±2,4	> 4,1 %	< 11,4 %	-10,3 %
3	Оценка функционального состояния нервной системы (проба Ромберга, сек)	15,8±2,8	21,7±3,7	19,5±3,1	24,4±1,4	28,1±1,1	23,7±2,7	< 35,2 %	< 22,7 %	< 17,7 %

По данным проведения исследования среди студентов различных вузов нашей страны, отмечен сильный рост негативных тенденций в гигиеническом поведении студентов. Количество курящих, употребляющих алкоголь и наркотики студентов достигло 72,8 %. Низкая физическая активность отмечается почти у 70 % студентов.

Характерной особенностью студенческой молодежи КБР является низкий уровень ответственности за собственное здоровье, распространенность факторов риска здоровью (курение, употребление алкоголя, наркотиков и т.д.). Необходимы неотложные социально-педагогические и лечебно-профилактические меры по сохранению и укреплению здоровья молодежи. В связи с этим современный процесс физического воспитания в вузе должен быть направлен, прежде всего, на формирование у студентов здорового образа жизни, на основе активизации у молодежи двигательной активности.

В сложившейся ситуации решение данной проблемы видится в использовании системы лично-ориентированных педагогических технологий, базирующихся на индивидуальных возможностях и способностях обучающихся, с оценкой их деятельности в системе физкультурного образования. Основой этой прогрессивной технологии является мониторинг физического состояния. К сожалению, данная технология не нашла должного обоснования в системе государственного образования. До настоящего времени не создана единая система постоянного наблюдения, оценки и контроля за физическим состоянием обучающихся; практически отсутствуют коррекционные программы по оздоровлению детей и учащихся с низким уровнем физического развития и физической подготовленности.

Литература

1. Батрымбетова С. А. Состояние здоровья студентов ведущих вузов г. Актобе // Здоровье молодежи и будущее России: материалы Всероссийской научной конференции. – Тверь. 2006. – С. 39–43.
2. Горбач Н.А., Жарова А.В. Проблемы здоровья студентов вузов // Здоровье, обучение, воспитание детей и молодежи в XXI веке: материалы Международного конгресса. – М.: НЦЗД РАМН, 2004. – Ч. I. – С. 38–40.
3. Горячев В. Здоровье – категория педагогическая // Образование и здоровье: Дайджест психолого-педагогической литературы. – Екатеринбург: ГОУ Центр «Учебная книга», 2001 – 68 с.
4. Халиков В., Халикова Г. Здоровье подрастающего поколения – фактор национальной безопасности // Образование и здоровье: Дайджест психолого-педагогической литературы – Екатеринбург: ГОУ Центр «Учебная книга», 2020 – 68 с.
5. Харисова И.М. Комплексное медико-социальное исследование распространенности вредных привычек и их влияние на здоровье студентов: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Челябинск, 1991. – 18 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Коноплева А.Н., Хатуев З.А.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты здоровья детей и молодежи; раскрываются основные причины низкого уровня здоровья подрастающего поколения; предлагаются пути выхода из сложившейся ситуации средствами физической культуры и спорта, а также методика проведения контроля посредством мониторинга всех показателей здоровья.

Ключевые слова: показатели здоровья, ухудшение здоровья детей и молодежи, мониторинг, причины плохого здоровья, методика контроля, динамика показателей.

Здоровье нации – категория экономическая, политическая, определяющая социальную стабильность. От нее зависит трудовой потенциал страны и ее обороноспособность. Только здоровые люди могут производить материальные блага, успешно учиться и стать работоспособными специалистами. Без них не возможен ни научно-технический процесс, ни успехи в экономике, ни в развитии культуры [3].

Проблема здоровья человека приобретает особое значение в контексте общечеловеческих ценностей. Широкий общественный резонанс получает понимание того, что здоровье подрастающего поколения – важнейшая задача общества, решение которой обеспечивает будущее любой страны.

За годы реформирования государственной системы демографическая ситуация в России заметно ухудшилась. Растет смертность и заболеваемость, снижается рождаемость и трудоспособный возраст. В Российской Федерации продолжается процесс ухудшения состояния здоровья детей. Только один дошкольник из пяти приходит в школу здоровым. За время обучения в школе в 4–5 раз возрастает заболеваемость органов зрения, в 3 раза органов пищеварения и опорно-двигательного аппарата, в 2 раза увеличивается число нервно-психических расстройств и функциональных нарушений сердечно-сосудистой системы. Неумеренные амбиции и стремление к быстрым учебным достижениям затмевают для отдельных педагогов и родителей заботу о сохранении и укреплении здоровья детей. Одна из основных задач управления системой образования – приведение процесса обучения в соответствие с состоянием здоровья учащихся [4].

Ежегодно в России внедряется большое количество нововведений. Практически каждое образовательное учреждение становится инновационной экспериментальной площадкой. Однако нигде не обеспечен мониторинговый контроль того, с какими показателями здоровья приходят дети в начале года и какими они становятся в результате внедрения инноваций. Известно, что большинство инновационных образовательных учреждений ухудшают здоровье детей. По информации Министерства просвещения РФ заболеваемость в гимназиях в 2 раза выше, чем в обычных школах. Средний уровень физической под-

готовленности в 10–11 классах равняется примерно 70–80 % того, что было 20–25 лет назад. Общая заболеваемость учащихся 11 классов в 2 раза выше, чем учеников 1–2 классов.

Процесс обучения становится фактом риска, тогда как в соответствии с законом РФ об образовании он должен не только давать знания, но и формировать здоровье детей и молодежи.

Лечение становится очень дорогим, поэтому укрепление и восстановление здоровья с помощью физических упражнений, использования оздоровительных сил природной среды, гигиенических факторов приобретает особую актуальность. Здоровье по определению ВОЗ, – это состояние полного физического, социального и психологического благополучия. Здоровье – это не просто отсутствие болезни в данный момент. Здоровье – это совокупность ряда признаков: нормальное функционирование всех органов и систем, хорошая работоспособность, малая утомляемость, легкость перехода к активности, быстрое восстановление сил после нагрузки, высокий уровень защитных свойств организма, хорошее самочувствие, соответствие телосложения возрасту и росту (Дибнер). Отсутствие хотя бы одного из признаков служит сигналом о нарушении здоровья [1].

Тревожная статистика состояния здоровья озвучена на заседании Госсовета по физической культуре и спорту, созданного при Президенте России. Более 50 % юношей и девушек, окончивших школу, уже имеют по 2–3 хронических заболевания. Лишь 15 % выпускников можно считать здоровыми. Более 30 % юношей не могут быть призваны в армию.

По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН, школьников с дефицитом массы тела за последнее десятилетие стало больше в 1,5 раза. Частота выявления у них функциональных отклонений выросла на 20 %. За это же время уровень общей заболеваемости детей, по результатам Всероссийской диспансеризации, составляет 33,89 %. Удельный вес детей с хроническими патологиями и детей-инвалидов возрос вдвое.

Исходя из выше сказанного становится ясным, что формирование приоритета здоровья по сравнению с болезнью должно стать задачей общества. Сегодня основная масса материальных ресурсов тратится на лечение, хотя современные научные данные свидетельствуют, что между здоровьем нации и величиной расходов на здравоохранение нет прямой зависимости в 50 % случаев на здоровье оказывает решающее значение образ жизни, в 20 % – наследственность, в 20 % – состояние окружающей среды и только 8,5 % – это вклад здравоохранения. Опыт богатых стран показывает, растущие затраты на медицину не всегда обеспечивают оздоровительный эффект (Виноградов П.А., Гуськов С.И., 1991). Материальные средства необходимо прежде всего вкладывать на оздоровительные программы, направленные на формирование здорового образа жизни населения.

Правительство озабочено решением ряда социальных проблем: выплатой зарплат, пенсий, стипендий, помощью безработным и другим наименее защищенным слоям населения. Однако решение этих проблем будет возможно, если сохранить здоровье нации, ее способность к воспроизводству рабочей силы в условиях рыночных отношений и различных форм собственности.

XXI век – век прогресса в технологическом развитии общества, век столь же стремительного разрушения природных, физических и психологических свойств человека. Чем могущественнее становится интеллект, тем ошутимее разрыв между мозгом и телом. Образ жизни и поведение человека перестали совпадать с биологической схемой жизни. Человек, как биологический объект, претерпел незначительные изменения, цивилизация сделала же за это время гигантский скачок. Человек не успел приспособиться. Возникло противоречие между достижениями цивилизации и адаптационными возможностями человека, породившее болезни и недуги вследствие резкого снижения двигательной активности, увеличения психологической напряженности, ухудшения экологической ситуации и т.д. Без определенного объема постоянной двигательной активности человек не может воспользоваться в своей жизни тем, что заложено в него природой, не сможет продуктивно трудиться, быть здоровым и счастливым. Мышечная деятельность как самый естественный и сильный раздражитель, способный изменить состояние организма человека, играет особую роль в становлении важнейших механизмов его жизнедеятельности. Люди, сознательно относящиеся к физическому самовоспитанию, более сильны в интеллектуальном и физическом плане, легче переносят все социально-бытовые неудобства. Поэтому принятие постановления Правительства Российской Федерации «Об общероссийской системе мониторинга физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» оказалось весьма своевременным [2].

Результаты комплексных мониторинговых исследований, позволяющих отследить динамику показателей физического развития и физической подготовленности различных возрастных групп населения в регионах РФ, должны использоваться как эффективное средство для осуществления мер по сохранению и укреплению здоровья, в том числе за счет профилактики заболеваемости.

Умения и навыки оценки собственного здоровья по простым тестам и результатам самоконтроля имеют личностную ценность для каждого человека.

Основа методики комплексного педагогического мониторинга – тестирование. Очень важно, что отслеживая с его помощью динамику показателей здоровья, мы осуществляем инновационный подход выявляем причины слабых результатов, ведем поиск оптимизации учебного процесса как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Индивидуализация физического воспитания – становится ключом к формированию мотивации, интереса к занятиям физической культурой, и в конечном итоге к здоровью.

Современные представления специалистов, занимающихся проблемами здоровья и физического воспитания, сводятся к тому, что для оптимизации физического состояния человека необходим индивидуальный подход (В.К. Бальсевич, 1998; В.В. Зайцева, 1995; В.И. Белов, 1996; С. П. Левушкин, 2004). В качестве опорного момента в методологии индивидуально подхода можно использовать результаты комплексного педагогического мониторинга физического состояния человека.

Однако мониторинговые исследования физического состояния проводятся фрагментарно, не имеют четкой технологии реализации и интерпретации результатов. В КБР выполнены две научно-исследовательские работы, посвященные организации и проведения мониторинга среди студентов вуза и в спортивных школах.

Тем не менее проблема социально-педагогического проектирования комплексной системы мониторинга физического состояния детей, подростков, и молодежи в полном объеме пока не решена.

Таким образом, проблемная ситуация определяется создавшимся противоречием, суть которого заключается в том, что в стране и в республике, с одной стороны, давно назрела необходимость наблюдения и анализа динамики показателей здоровья, подростков и молодежи и, с другой стороны отсутствием такой системы, которая бы способствовала осуществлению данного вида деятельности в образовательных учреждениях КБР.

Литература

1. Гурвич И.Н. Социальная психология здоровья. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2019. – 123 с.
2. Давиденко Д.Н., Щедрин Ю.Н., Щеголев В.А. Здоровье и образ жизни студентов: учебное пособие / под общ. ред. проф. Д.Н. Давиденко. – СПб.: СПбГУИТМО, 2005. – 124 с.
3. Димов В.М. Здоровье как социальная проблема // Социо-гуманитарные знания. 1999. – № 6. – С. 170–185.
4. Дмитриева Е.В. Социология здоровья: методологические подходы и коммуникационные программы. – М.: Центр, 2012. – 224 с.

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Бекулова М.А.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме эмоциональных нарушений, характерных для подросткового возраста. На основе проведенного исследования выделены специфические различия эмоциональных нарушений пубертатного периода по сравнению с юношеским возрастом. Полученные данные позволяют подобрать эффективные психокоррекционные методы для работы с эмоциональной сферой подростков.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональные нарушения, подростковый возраст.

Эмоциональные нарушения – это группа психических нарушений, которые проявляются чрезмерным выражением естественных эмоций человека или нарушением их динамики (неустойчивостью либо тугоподвижностью) [4].

Значительные социокультурные изменения, происходящие в нашей стране в последние десятилетия, оказали влияние на характер социальной ситуации развития детей разных возрастов, и подростковый возраст не является исключением – дети подросткового возраста находятся в эпицентре внимания современных психологов. Становление и развитие личности современного подростка характеризуется такими особенностями как: распространение Интернета; отсутствие общественного заказа на определенную желательную жизненную траекторию вырастающего подростка; высокая социальная напряженность и неопределенность; из-

менение структуры и сущности понятия «семья»; размытая идентичность подростка в контексте изобилия вариантов идентификации [2]. Перечисленные факторы, характеризующие социальную среду развития подростков в значительной степени влияют на функционирование эмоциональной сферы детей, а также могут выступать причиной формирования эмоциональных нарушений.

Подростковый возраст – это период, когда в качестве ведущей деятельности выступает интимно-личностное общение. Эффективная реализация всех составляющих общения (коммуникации, интеракции, перцепции) в значительной мере базируется на эмоциональной сфере человека, позволяющей осознавать, адекватно выражать свои эмоции и воспринимать эмоции партнера по общению, включать эту информацию в общий контекст межличностного взаимодействия [5]. Необходимо отметить, что современные условия жизни подростков, связанные с компьютеризацией и распространенностью виртуального общения, приводят к тому, что подросток, имеет большое количество контактов, но при этом способность проявлять эмпатию, осознавать собственные чувства, регулировать эмоциональную составляющую общения – остаются крайне неразвитыми, а также к тому, что в подростковом возрасте наблюдаются специфические эмоциональные нарушения [1, 3].

Итак, актуальность темы исследования обосновывается противоречием между воздействием множества

неблагоприятных факторов на эмоциональную сферу современных подростков и, как следствие ростом эмоциональных нарушений в данном возрасте, с одной стороны, и недостаточной разработанностью методов профилактики эмоциональных нарушений подростков, с другой. Для создания наиболее эффективных психокоррекционных методов работы с эмоциональными нарушениями в подростковом возрасте, необходимо определить специфику подобных нарушений, что и выступает проблемой данного исследования.

Целью научно-исследовательской работы стало изучение эмоциональных нарушений в подростковом и юношеском возрасте.

Выборку исследования составили 40 испытуемых, разделенных на 2 группы. В первую группу вошли 20 подростков, учащиеся 7–8 классов (10 мальчиков, 10 девочек) в возрасте 14–15 лет. Во вторую – 20 студентов старших курсов (10 юношей, 10 девушек), в возрасте 20–21 года.

В изучении проблемы эмоциональных нарушений подростков были использованы методы анализа научной литературы, тестирования и статистического анализа. Применялись следующие эмпирические методики:

- 1) методика самооценки эмоциональных состояний, А. Уэссман, Д. Рикс;
 - 2) шкала дифференциальных эмоций К. Изарда;
 - 3) шкала самооценки депрессии Цунга (Zung Self-Rating Depression Scale), также известная, как ШСНС (Шкала сниженного настроения – субдепрессии);
 - 4) проективная методика исследования личности «Hand-test», Э. Вагнер.
- Для обработки полученных данных использовался статистический критерий U-Манна-Уитни.

Рассмотрим результаты психологической диагностики эмоциональной сферы.

Результаты, полученные при помощи методики самооценки эмоциональных состояний А. Уэссмана и Д. Рикса, позволили выявить интегральный показатель эмоционального состояния подростков, а также некоторые из его составляющих.

Для наглядности и удобства анализа данных представим информацию о соотношении уровней эмоциональных состояний среди участников контрольной и экспериментальной групп в виде диаграммы на рис. 1.

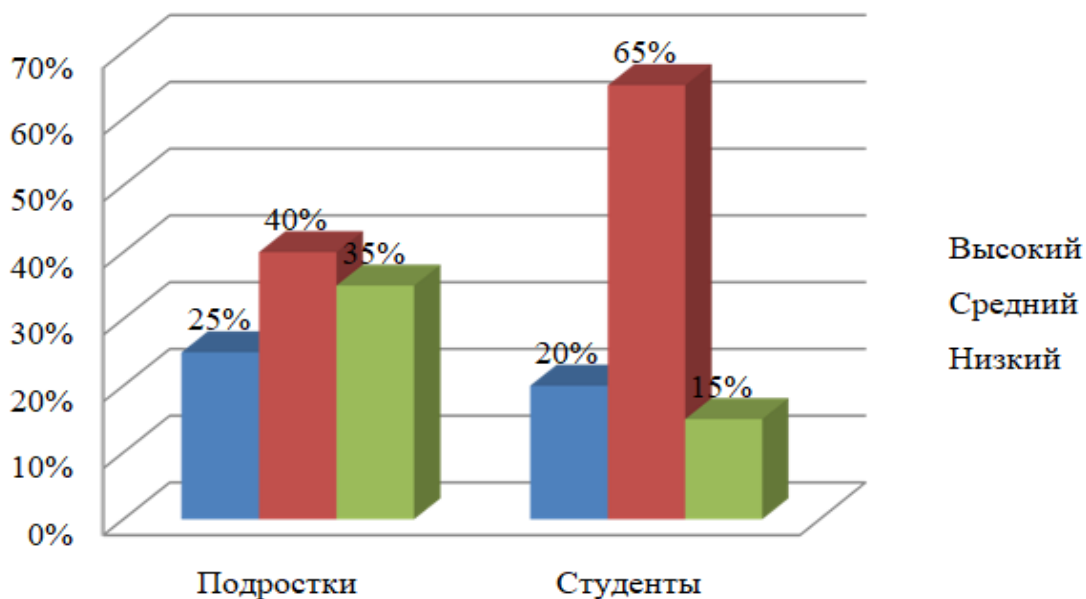


Рисунок 1. Соотношение уровней эмоциональных состояний в контрольной и экспериментальной группах, %

Как видно из представленных выше данных подростки продемонстрировали более низкие показатели по каждой

школе и тесту в целом в сравнении со студентами, возраст которых находится на верхней границе юности. Следует отметить, что высокие баллы по шкалам методики диагностики эмоциональных состояний соответствуют позитивному полюсу эмоций, низкие – негативному. Следовательно, анализ средних значений, полученных в каждой из исследуемых групп, свидетельствует о том, что переживания тревожности, усталости, подавленности и беспомощности в большей степени выражены у испытуемых подросткового возраста. При сопоставлении уровней интегральных показателей эмоционального состояния подростков и студентов (рис. 1) выявлено, что высоко (позитивно) оценивают свое эмоциональное состояние примерно равные доли участников каждой из групп, а именно, 25 % (5 чел.) подростков и 20% (4 чел.) студентов. Однако, вместе с тем, негативную оценку собственному эмоциональному состоянию дали 35 % (7 чел.) подростков и 15 % (3 чел.) студентов, что характеризует участников экспериментальной группы как в большей мере испытывающих негативные эмоции и ощущающих эмоциональное неблагополучие. Отметим также, что среднюю оценку своему эмоциональному состоянию дали 40 % (8 чел.) подростков и 65 % (13 чел.) студентов, что может говорить о меньшей стабильности эмоциональной сферы подростков, в сравнении со студентами, то есть лицами юношеского возраста.

Перейдем к рассмотрению результатов, полученных при диагностике эмоциональных состояний с помощью шкалы дифференциальных эмоций К. Изарда. Данные о среднегрупповых значениях контрольной и экспериментальной групп отражены в табл. 1.

Результаты диагностики эмоций (методика К. Изарда)

Эмоция	Средне групповой показатель		Тестовые нормы	
			макс. значение	мин. значение
	подростки	студенты		
Интерес	8,5	9	12	3
Радость	7	7,5	12	3
Удивление	6,5	7	12	3
Горе	5	3,5	12	3
Гнев	5,5	4	12	3
Отвращение	3,5	4	12	3
Презрение	3	3	12	3
Страх	6,5	3	12	3
Стыд	4	2,5	12	3
Вина	3	4,5	12	3

Данные о соотношении общих показателей самочувствия в контрольной и экспериментальной группах отразим в виде диаграммы на рис. 2.

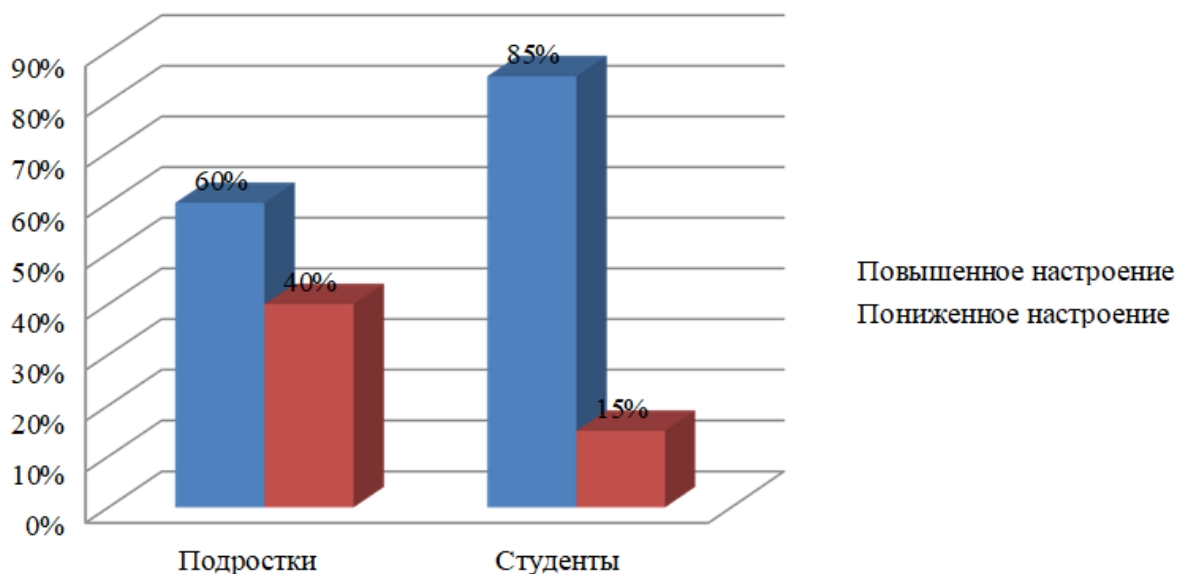


Рис. 2. Соотношение участников контрольной и экспериментальной групп по показателю настроения, %

Из представленных в табл. 1 данных видно, что средние значения подростков и студентов по шкалам, отражающим состояние различных эмоций приблизительно равны. Отмечаются лишь наиболее высокие показатели подростков по шкалам горе, гнев, страх и стыд, что характеризует подростков как более печальных, унылых, застенчивых и испытывающих страх в сравнении со студентами старших курсов. Соотношение суммарных показателей эмоционального самочувствия участников контрольной и экспериментальной групп (рис. 2) также позволяет сделать вывод о том, что в группе подростков тоскливое на-

строение, апатия и снижение работоспособности характерно для большего числа участников 40 % (8 чел.), нежели в экспериментальной группе 15 % (3 чел.).

При помощи методики самооценки депрессии У. Цунга была исследована степень выраженности депрессии у участников эмпирического исследования. Результаты диагностики представлены в виде диаграммы на рис. 3.

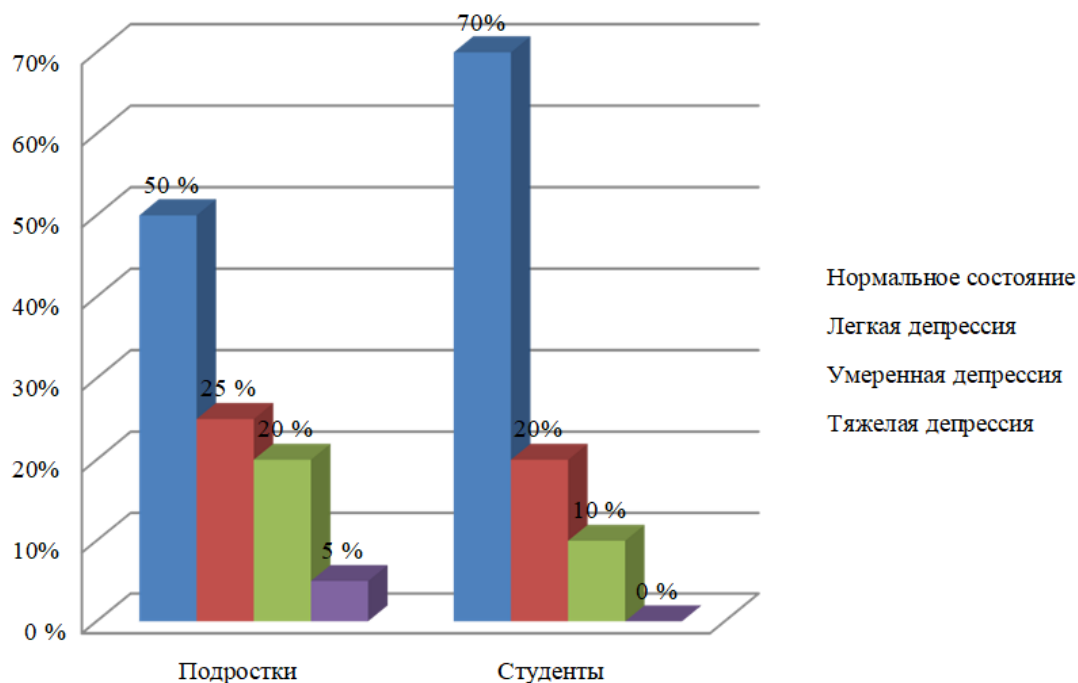


Рис. 3. Соотношение участников контрольной и экспериментальной групп по степени проявления депрессии, %

Представленные на рис. 3 данные о соотношении уровней выраженности депрессии в исследуемых группах демонстрируют, что нормальный эмоциональный фон по результатам прохождения данной методики показали 50% (10 чел.) подростков и 70 % (14 чел.) студентов. Легкие проявления депрессии (грусть, немного сниженное настроение) характерны для 25 % (5 чел.) подростков и 20 % (4 чел.) студентов. Как в контрольной, так и в экспериментальной группах отмечаются участники с умеренной степенью выраженности депрессии – 20 % (4 чел.) и 10 % (2 чел.) соответственно, для которых свойственно пониженное настроение, пессимистическая оценка событий и снижение работоспособности. Важно обратить внимание также на то, что в группе подростков по результатам психологической диагностики депрессии выявлен один ребенок, продемонстрировавший тяжелую степень депрессии (подобное состояние мешает физической и социальной активности). Для коррекции подобного эмоционального нарушения необходимы специальные психокоррекционные мероприятия.

Наконец, рассмотрим результаты диагностики личности и эмоциональной сферы, полученные в ходе использования проективной методики «Hand-test» (тест руки), Э. Вагнера. В табл. 2 представлены данные о среднем проценте ответов испытуемых каждой из групп по наиболее интересующим в контексте данного исследования категориям теста.

Результаты диагностики личности и эмоциональной сферы
(методика Э. Вагнера «Hand-test»)

Категория	Средний процент ответов	
	подростки	студенты
Агрессивность	12 %	7 %
Эмоциональность	12,5 %	25 %
Страх	5 %	4 %
Напряжение	3 %	1 %

Представим также в виде диаграммы на рис. 4 соотношение показателя склонности к открытому агрессивному поведению участников контрольной и экспериментальной групп.

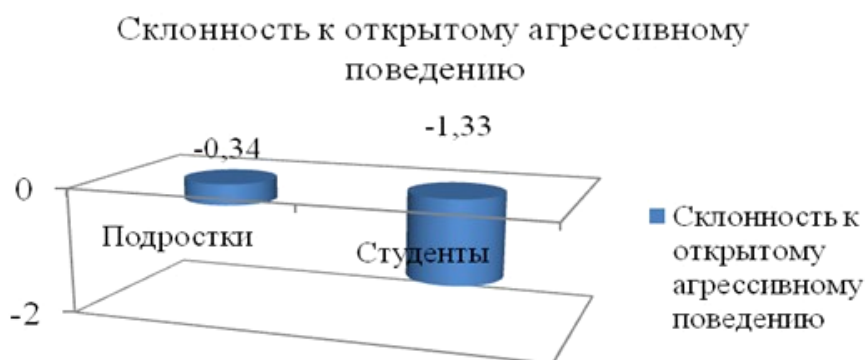


Рис. 4. Соотношение показателей склонности к открытому агрессивному поведению подростков и студентов

Полученные в ходе применения методики «Hand-test» результаты отражают тот факт, что подростки в большей степени проявляют такие черты личности как: готовность к агрессивному поведению, нежелание приспособливаться к социальному окружению, дефицит искренних эмоциональных отношений с другими, нервно-психическая неустойчивость, а также страх перед агрессией со стороны других людей. В целом отмечается превышение средних процентных показателей (полученных Т.Н. Курбатовой на российской выборке) подростков по таким категориям как: агрессивность и страх. Сопоставление показателей склонности к открытому агрессивному поведению (рис. 4) выявило, что вероятность проявления открытого агрессивного поведения существует как у подростков, так и у студентов, но только в особо значимых ситуациях. При чем, так как абсолютная величина данного показателя больше у студентов, то для них характерна меньшая вероятность открытой агрессии даже в особо значимых случаях.

Итак, нами рассмотрены результаты диагностики эмоциональной сферы всех участников эмпирического изучения эмоциональных нарушений подростков. Анализируя результаты психологической диагностики, можно отметить, что подростки продемонстрировали более высокие средние значения по таким эмоциональным нарушениям, как страхи, тревожность, агрессия, а также общее

эмоциональное напряжение, чем студенты. Проверка достоверности различий в результатах подростков и студентов старших курсов осуществлялась при помощи средств математической статистики.

В качестве статистического метода сравнения использовался непараметрический критерий U-Манна-Уитни для двух независимых выборок. Сравнительный анализ эмоциональных состояний участников исследования также позволил выявить различия в степени их выраженности у данных групп испытуемых.

Не выявлены достоверные различия в показателях подростков и студентов по следующим диагностическим шкалам: энергичность, приподнятость, интерес, радость, удивление, горе, отвращение, презрение, стыд, вина. Следовательно, подобных эмоциональных состояний у подростков и студентов существенно не отличаются.

По показателю тревожность в исследуемых группах обнаружены статистически достоверные различия ($U=102,0$, $p<0,02$). Наличие достоверных различий позволяет сделать вывод о том, что такие проявления тревожности как нерешительность, пугливость, нервность, неуверенность, напряженность, боязливость более свойственны подросткам, нежели студентам старших курсов высшего учебного заведения.

Выявлены также достоверные различия на высоком уровне значимости по такому показателю как уверенность ($U=117,0$, $p<0,001$). Что характеризует подростков, как менее решительных, упорных, волевых и самостоятельных, в сравнении со студентами.

Существуют статистически достоверные различия показателей подростков и студентов по таким шкалам методики К. Изарда как: гнев ($U=126,0$, $p<0,002$) и страх ($U=127,0$, $p<0,018$). Такие эмоциональные характеристики, как: гневный, возбужденный, пугающий, страшный в большей степени свойственны участникам экспериментальной группы, то есть подросткам. Обнаружены также достоверные различия в показателях общего эмоционального самочувствия (методика К. Изарда) подростков и студентов ($U=116,0$, $p<0,02$), что позволяет сделать вывод о менее благополучном и позитивном эмоциональном фоне подростков в сравнении со студентами.

При сравнении показателей участников контрольной и экспериментальной группы по выраженности депрессии также выявлены статистически достоверные различия ($U=108,5$, $p<0,006$). Существование значимых различий свидетельствует о большей степени выраженности депрессивных проявлений (пониженное настроение, снижение уровня физической активности и работоспособности) у подростков, чем у студентов.

Выявлены достоверные различия по таким критериям методики «Hand-test» как агрессивность ($U=119,5$, $p<0,02$), эмоциональность ($U=126,0$, $p<0,05$), страх ($U=110,5$, $p<0,018$), напряжение ($U=123,0$, $p<0,05$), а также по показателю склонности к открытому агрессивному поведению ($U=101,0$, $p<0,01$). Существование перечисленных выше различий сообщает о том, что подростки более агрессивны, тревожны, эмоционально неустойчивы в сравнении со студентами, в то время как студенты характеризуются большей эмоциональностью и желанием сотрудничать с людьми.

Таким образом, в ходе эмпирического изучения особенностей эмоциональных нарушений подростков можно сделать следующие выводы:

1. По сравнению со студентами (юношеский возраст) подростки демонстрируют более высокие средние значения по таким эмоциональным нарушениям, как страхи, тревожность, агрессия, а также общее эмоциональное напряжение.

2. Подросткам в большей мере, нежели студентам старших курсов высшего учебного заведения, свойственны такие эмоциональные состояния, как: агрессивность (включая склонность к открытому агрессивному поведению), депрессия, эмоциональная неустойчивость, страхи, тревожность.

Литература

1. Абрамова А.В. Эмоции в свете психологии морали // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – № 3. – С. 3–10.

2. Буровихина И.А. Субъективная картина жизненного пути современных подростков // Вестник Московского ун-та. Серия Психология. – 2011. – № 4. – С. 148–161.

3. Иванова Е.С., Люсин Д.В. Психология эмоций: перспективы экспериментальных исследований // Научный диалог. – 2012. – № 11. – С. 137–143.

4. Крылов В.И., Бутылин Д.Ю. Нарушение эмоциональной и волевой регуляции психической деятельности как основа для развития навязчивых нарушений // Вестник психиатрии и психологи Чувашии. – 2014. – № 10. – С. 14–20.

5. Остапова А.В. Психологические особенности подросткового возраста // Евразийский научный журнал. – 2015. – № 7. – С. 54–59.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ДУХОВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Гетажаева К.А., Хапцева Д.К., Шублакова Л.Х.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Предпринята попытка эмпирического изучения духовного здоровья. Представлены теоретические положения, сформировавшиеся в современной науке. Духовное здоровье рассмотрено в контексте психологии здоровья, ресурсного подхода и духовных способностей. Выделены ресурсы духовного здоровья и показана возможность их психологической оценки. Установлены взаимосвязи ресурсов духовного здоровья с направлением обучения студентов вузов.

Ключевые слова: духовное здоровье, ресурсы духовного здоровья, психология здоровья, психологическая оценка ресурсов духовного здоровья.

Особую актуальность духовное здоровье имеет для молодого поколения, в том числе и для студенческой молодежи, начинающей активно включаться в общественные процессы. Студенческий возраст – пора самоопределения, выбора ценностей и поиска смысла жизни. Именно в этот период происходит становление и интенсивный духовный рост личности. Уровень развития духовно-

сти предопределяет духовное здоровье человека и тот потенциал, который может быть реализован им в дальнейшем и который будет способствовать противостоянию внешним разрушительным воздействиям. Человеку необходимы психологическая помощь и поддержка не только в кризисные моменты, когда он израсходовал все ресурсы, но и в повседневной жизни, с целью профилактики его духовного здоровья. Первым этапом на пути обеспечения духовного здоровья является его диагностика.

В настоящее время существуют разнообразные подходы к исследованию духовного здоровья (духовной составляющей здоровья), которые основаны на выделении различных критериев как духовности, так и здоровья: «духовные способности», «жизнеспособность», «личностный потенциал». В современной концепции ВОЗ предлагается рассматривать здоровье в двух аспектах: баланс здоровья и потенциал здоровья. Понятие баланса здоровья восходит еще к идеям Гиппократов о динамическом равновесии между организмом человека и окружающей средой, стабильной связи человека с внешним миром.

Потенциал здоровья представляет собой ресурсы человека – индивидуальную способность каждого противостоять влияниям окружающей природной и социальной среды, угрожающим балансу здоровья [4]. Поэтому не меньшую значимость имеет рассмотрение здоровья с точки зрения ресурса для жизнедеятельности, обеспечивающего способность преодолевать трудности и соответствовать требованиям жизни. Так, Р.Х. Багова выделяет такой фактор принятия решения в ситуации жизненного выбора, как субъективное пространство возможного действия и его характеристики [2]. От этих характеристик, таких как количество альтернатив, их оригинальность и продуманность зависит развитие личностного и профессионального самоопределения обучаемых [3].

Убеждение в том, что здоровье человека следует оценивать по имеющимся у него ресурсам, разделяется многими отечественными учеными. Так, Н.М. Амосов предложил понятие «количество здоровья», понимаемое как сумма резервных мощностей организма. В свою очередь, эти «резервные мощности» следует выразить через «коэффициент резерва», т. е. максимальное количество функций, которые может выполнить человек, соотношенное с нормальным уровнем. Активизация этого потенциала происходит, как правило, в экстремальных ситуациях [1].

О.И. Даниленко замечает, что ресурсный подход активно разрабатывается в отечественной науке в контексте совладания со стрессом [7]. В качестве ресурсов она приводит различные характеристики человека, выделяемые исследователями: психологические, интеллектуальные, духовные, социальные, физические, финансовые и др.

Подход Д.А. Леонтьева основан на исследовании личностного потенциала как базовой индивидуальной характеристики, проявляющейся в способности личности осуществлять самодетерминацию, оказывать целенаправленное воздействие на мир и сохранять устойчивость к воздействию внешних обстоятельств. Составляющими личностного потенциала являются оптимизм, жизнестойкость, автономия, самоэффективность, толерантность к неопределенности [8].

Рядом авторов ресурсный подход используется по отношению к духовности. Соответственно выделяются следующие характеристики личности: самоактуализация и способность к высшим переживаниям (А. Маслоу), трансценденция и самодетерминация личности (В. Франкл), жизнестойкость (С. Мадди).

Это далеко не полный перечень феноменов, относящихся к проблематике духовного здоровья. В этом же контексте могут рассматриваться способы преодоления трудных жизненных ситуаций, выделенные Э. Фроммом, к которым он относит надежду, веру и мужество (душевная сила). Э. Фромм дает описание этих понятий, выделяя их содержательные характеристики. В силу особой значимости мы приводим полностью слова Э. Фромма. «Надеяться – значит в каждый момент времени быть готовым к тому, что еще не появилось на свет, и несмотря ни на что не отчаиваться, если на том или ином участке жизненного пути это рождение не произошло» [10].

«Лишь на фундаменте веры можно воздвигнуть здание надежды» [10].

С надеждой и верой тесно связан еще один структурный элемент жизни: мужество, или, как говорил Спиноза, «душевная сила». «Душевная сила – способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их путем превращения в «голый» оптимизм или в иррациональную веру. Душевная сила – это способность сказать «нет» тогда, когда весь мир хочет услышать «да»» [10].

Психологические ресурсы духовности в ряде работ рассматриваются в контексте духовных способностей. На основе психологического анализа понятий «духовные способности», «духовный интеллект», «духовный опыт» Г.В. Ожиганова выделила наиболее общие их аспекты: 1) экзистенциальный (ценностно-смысловой), 2) этический (ценностно-нравственный), 3) ментальный (включая рефлексивность), 4) саморегулятивный (осознанность, самосознание, самоконтроль, саморазвитие), 5) трансцендентный [9].

Чем в большей мере будут представлены у студентов вуза содержательные характеристики духовности в указанных аспектах, тем более вероятно наличие духовного здоровья у человека и ее выраженность. Духовные способности, их полноценное функционирование и реализация во многом определяют ресурсы духовности, а следовательно, и состояние духовного здоровья человека.

Литература

1. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 191 с.
2. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у учащихся общеобразовательных школ): дис. ... канд. психол. наук. – М.: РГБ, 2002.
3. Багова Р.Х. Психологическая готовность старшеклассников к личностному самоопределению / отв. ред. А.Ю. Нагорнова // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической конференции с Международным участием. – 2015. – С. 94–99.
4. Багова Р.Х. Карчаева М.Х. Психологические последствия экстремальной ситуации у школьников // Перспектива–2006: материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2006. – С. 170–173.

5. Воловикова М.И. Тематическая сессия ИП РАН «Психологическое здоровье: постановка проблемы и пути ее решения» // Психологический журнал. – 2013. . – Т. 34, № 5. – С. 123–128.

6. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 89–101.

7. Концепт душевного здоровья в человекознании / отв. ред. О.И. Даниленко. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014. – 372 с.

8. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. – 2014. – Т. 11, № 4. – С. 110–135.

9. Ожиганова Г.В. Психологические аспекты духовности: духовный интеллект // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, № 4. – С. 21–34.

10. Фромм Э. Революция надежды. – СПб.: Ювента, 1999. – 243 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В РАЗВИТИИ ПОДРОСТКОВ

Мокаева М.А., Догучаева Т.А.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Анализируются различные грани психологической культуры и психологического здоровья личности. Аргументируется влияние психологической культуры на психологическое здоровье школьников. Рассматривается эффективность реализации развивающей программы: «Психологическая культура личности» среди подростков.

Ключевые слова: психологическая культура, психологическое здоровье, специфика развития, подростки.

Здоровье человека относится к числу наиболее сложных проблем, актуальность которой растет, в том числе и с ростом технологического прогресса. К числу широко обсуждаемых проблем современности относятся различные аспекты психологического здоровья личности, ее психологической культуры, лежащие в основе становления и развития.

О проблеме психологического здоровья впервые заговорили представители постнеклассической психологии. Это работы В. Франкла, С.Л. Рубинштейна [1–2], а также исследования западных ученых гуманистической ориентации – Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс. Так, Г. Олпорт, введя представление о проприативности человеческой природы, составил образ психологически зрелой личности [3]. К. Роджерс, настаивая на том, что человек наделен врожденным, естественным стремлением к здоровью и росту, раскрыл образ полноценно функционирующей личности [4]. А. Маслоу на основе теории мотивации личности вывел образ самоактуализированного, психологически здорового человека [5].

Резюмируя доводы отмеченных и других авторов, можно утверждать, что общим принципом психологического здоровья является стремление человека стать и оставаться самим собой, несмотря на перипетии и трудности индивидуальной жизни.

Отмечая принципиальное различие терминов «психическое здоровье» и «психологическое здоровье»: первый характеризует отдельные психические процессы и механизмы, второй – относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа [6], подчеркнем, что определяющими критериями психологического здоровья являются направленность развития и характер актуализации человеческого в человеке.

К числу наиболее важных показателей психологического здоровья относятся личностные образования, которые у разных авторов имеют различные обозначения. Так, у А.Н. Леонтьева они упоминаются в качестве «личностные смыслы» [7], А.Г. Асмоловым они именуется, как «смыслостроительство своей личности» [8]. В.А. Петровский называет их «конвергенцией в структуре отраженной субъектности» [9], Г.С. Абрамова обозначает их «живым сознанием» [10], Ф.Е. Василюк называет их «надситуативным смыслом» [11].

Психологическое здоровье как феномен культуры является результатом целенаправленных усилий людей по повышению своего душевного благополучия.

Описывая психологическую культуру разными авторами выделяются различные его аспекты. Так, Е.А. Климов акцентирует внимание: «Часть общей культуры человека, предполагающая освоение им системы знаний в области основ научной психологии, основных умений в деле понимания особенностей психики (своей и окружающих людей) и использования этих знаний в обыденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности» [12]. Я.Л. Коломинский считает, что «Психологическая культура – это совокупность достижений человечества в области самопознания, саморегуляции и межличностного взаимодействия» [13]. Л.С. Колмогорова определяет общую психологическую культуру как составную часть базовой культуры, системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределиться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию и успешной социальной адаптации [14].

Обзор исследований, посвященных феномену психологической культуры, отмеченных и ряда других авторов (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, Е.А. Климов, И.С. Кон, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.) позволяет резюмировать о том, что, психологическая культура включает в себя существование личности во внутреннем и в межличностной сферах. Критерием внутренней сферы является сохранение психологического здоровья, а в межличностной – поддержание здоровья другого человека.

Таким образом, психологическое здоровье и психологическая культура являются одними из значимых оснований становления и развития сознания формирующейся личности, каковыми являются подростки, которыми и составлена выборочная совокупность в нашем исследовании, так как современная школа сегодня стоит перед решением задач не только обучения школьников, но и развития их как личностей.

Мы полагаем, что в структуре развития личности подростков формирование и развитие психологической культуры, как детерминанты их психологического здоровья возможно посредством реализации специальных развивающих программ.

Отмечая психологические особенности развития подростков следует отметить, что согласно теории развития Ж. Пиаже, у подростков мышление находится на уровне формальных операций. Абстрактное мышление оказывает влияние не только на изучение естественных наук и математики, попытки экспериментировать даже с оккультизмом, культурами или изменёнными состояниями сознания, вызванными любым способом, от медитаций до употребления наркотиков но и на то, как подростки анализируют социальный мир [15]. Подростков начинают волновать проблемы тысячелетия, занимающие всё человечество. Это вопросы добра и зла, справедливости и беззакония, порядочности и беспринципности, неподкупности и продажности и многие другие.

Отметив отдельные психологические особенности подростков, составивших выборку данного исследования, перейдем к описанию эмпирического исследования. Всего в исследовании приняло участие 149 человек – учащихся 10-11 классов школ г. Нальчика Кабардино-Балкарской Республики [17].

На первом этапе, помимо получения и соответствующего изучения определенных сведений о респондентах от классных руководителей и других специалистов (психологи, соц. педагоги, врачи и др.) образовательных учреждений, проведено тестирование на выявление уровня психологической культуры и психологического здоровья. С этой целью использованы методика «Психологическая культура личности», разработанная О.И. Мотковым и тест психологического здоровья (ТПЗ), подготовленный в лаборатории azps.ru.

Данные, полученные с помощью теста О.И. Моткова занесены в табл. 1, из которой следует, что лишь чуть менее пятой части опрошенных имеют высокий уровень психологической культуры. То есть ими четко осознаются и понимаются свои желания, свой характер. Они умеют внимательно слушать другого, не теряя нити его размышлений, гибко управляя своим настроением, желаниями и действиями. Ими смело апробируются новые дела в новых ситуациях. Им характерно разумно планировать свое время, работу с учетом условий и возможностей, занимаясь систематическим самовоспитанием. Отличительным их свойством является нахождение психологических причин своего настроения, своих ошибок, сохраняя спокойную речь и ясную голову в конфликтных ситуациях. Культурно, приемлемо для других людей, выражают свои «отрицательные» стремления и эмоции (например, агрессию и т.п.). Им свойственно создавать оригинальные идеи, необычные образы, точно выполнять обещания и деловые соглашения, всесторонне поддерживать развитие своей личности, своих душевных и физических сил, осознавать свое предназначение, жизненный путь, ясно и уверенно высказывать свои мысли, быстро реагировать на свое плохое состояние и находить способы его улучшения, практически осуществлять свои новые идеи, создавать новые приемы работы, доводить важное дело до конца, отдавать силы, в основном, главным целям, самостоятельно преодолевать свои вредные привычки и развивать положительные.

Несколько больше четвертой части опрошенных показали средний уровень психологической культуры, у которых все перечисленные выше свойства выражены слабее.

Показатели психологического здоровья
и психологической культуры респондентов

Интервалы баллов ПЗ	[35-46]	[16-34]	[-14-15]	[-33-15]	[-46, -34]	[0-6] уход от тестирования	[7-46] уход от тестирования
		10,7	13,3	29,2	22,6	21,4	1,3
Уровни ПК	Высокий		Средний			Низкий	
Число респондентов в %	19,2		27,2			53,6	

Анализ результатов по тесту «психологическое здоровье» показывает (табл. 1), что полное психологическое здоровье характеризует лишь 10,7 % респондентов. 13,3 % психологически здоровы, но имеют ряд проблем, которые надо решить. 29,2 % опрашиваемых психологически нездоровы, умеренно дезадаптивны, необходимо последовательное решение психологических проблем, начиная с самых легких. Психологически нездоровы с сильной дезадаптацией, которым необходима помощь специалиста, 22,6 % испытуемых. У 21,4 % всей выборки выражены психологическое нездоровье, очень сильная дезадаптация, необходима помощь специалиста и полный пересмотр образа жизни.

Сравнительно-сопоставительная характеристика по показателям психологической культуры и психологического здоровья указывает на то, что респонденты с высоким уровнем психологической культуры обладают полным психологическим здоровьем, и они же здоровы в принципе. Опрашиваемые же со средним уровнем психологической культуры психологически здоровы, а наличествующие у них небольшие проблемы требуют своего решения. Участники опроса с низким уровнем психологической культуры подтвердили свое психологическое нездоровье, сильную дезадаптацию, каковым необходима не только помощь специалиста, а значительной части не обойтись без полного пересмотра образа жизни.

Таким образом, определено соотношение между психологической культурой и психологическим здоровьем, то есть, чем выше уровень психологической культуры, тем больше величина психологического здоровья и наоборот.

Опираясь на данные, полученные с помощью обозначенных методик, отобраны две группы респондентов с низкими показателями, как по шкале психологического здоровья, так и по шкале психологической культуры.

В первой группе из 33 человек (экспериментальная) реализовывалась развивающая программа: «Психологическая культура личности», включающая теоретические темы: Образ «Я», Ощущение и восприятие, Внимание, Память, Воображение, Эмоции, Мотивационная и эмоционально-волевая сфера, Темперамент, Разнообразие характеров, Мышление, Эмпатия и коммуникативные способности, Ценностные ориентации личности, Психика как целостная система, а также систему практических заданий к каждой теме.

Со второй группой тоже из 33 человек (контрольная) никаких занятий не проводилось.

По окончании занятий с первой группой организовано ретестирование, исключив возможность влияния других факторов, по тем же методикам. Полученные результаты показывают произошедшие значительные изменения, как по индикаторам психологической культуры, так и по данным психологического здоровья.

Анализ результатов по тесту «психологическое здоровье» показывает (табл. 2), что полное психологическое здоровье уже у 6 % респондентов. 57 % психологически здоровы, но остаются еще некоторые незначительные проблемы, которые надо решить. 31 % опрашиваемых показали, все еще, свою умеренную дезадаптивность, но уже их показатели не столь высокие по шкале нездоровья. Психологическое нездоровье с дезадаптацией, остается лишь у одного человека, которым занятия нередко пропускались и он был небрежен в выполнении практических заданий.

Таблица 2

Показатели психологического здоровья
и психологической культуры респондентов 1 группы

Интервалы баллов ПЗ	[35-46]	[16-34]	[-14-15]	[-33-15]	[-46,-34]	[0-6] уход от тестирования	[7-46] уход от тестирования
	6	57	31	3	3		
Уровни ПК	Высокий		Средний			Низкий	
Число респондентов в %	21		76			3	

По показателям психологической культуры 21% первой группы повысили свои показатели до высокого уровня. Они уже четко осознают и понимают свои желания, свой характер. Научены внимательно слушать другого, не теряя нити его размышлений, гибко управляя своим настроением, желаниями и действиями. Ими смело апробируются новые дела в новых ситуациях. Они разумно планируют свое время, работу с учетом условий и возможностей, занимаясь систематическим самовоспитанием. Они способны уже находить психологические причины своего настроения, своих ошибок, сохраняя спокойную речь и ясную голову в конфликтных ситуациях. На должном культурном уровне выражают свои «отрицательные» стремления и эмоции (например, агрессию и т.п.). Они могут создавать оригинальные идеи, необычные образы, выполнять обещания и деловые соглашения, всесторонне поддерживать развитие своей личности, адекватно реагировать на свое плохое состояние, находя способы его улучшения, стремиться к практическому осуществлению своих новых идей, создавая новые способы работы, завершать важные дела до конца, применять свои силы основным целям, преодолевать свои нехорошие привычки и развивать положительные.

Средний уровень психологической культуры у респондентов первой группы оказался у большинства (76 %) у которых все перечисленные выше свойства выражены несколько слабее. Этот факт говорит о том, что реализовав только одну программу, хотя она носит достаточно полный и системный характер, недостаточно для получения очень высокого уровня как психологической культуры, так и соответственно и психологического здоровья.

Ретестирование среди школьников второй группы (контрольной) не выявило существенных изменений ни по одному показателю, как психологической культуры, так и психологического здоровья

Итак, реализация среди старшеклассников программы, направленной на развитие психологической культуры способствовала повышению их психологической культуры, а соответственно и психологического здоровья, детерминруемого психологической культурой.

Литература

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
2. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997.
3. Олпорт Г. Психология личности. – М.: ЮВЕНТА, 1998.
4. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994.
5. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
6. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Сфера, 1997.
7. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психол. произведения. В 2-х т. – М., 1983. – Т. 2.
8. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. – М., 2002.
9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996.
10. Абрамова Г.С. Практическая психология. – М.: Академический Проект, 2001.
11. Василюк Ф.С. Психологические переживания. – М., 1984.
12. Климов Е.А. Психология. – М.: ЮНИТИ, 1997.
13. Коломинский Я.Л. Психологическая культура как фактор психологического здоровья личности // Социальная защита и здоровье личности в контексте реализации прав человека: наука, образование, практика: материалы Международной научно-практической конференции. – Минск: БГУ, 2016. – С. 207–211.
14. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии. – 1999.
15. Пиаже Жан. Психология интеллекта. – СПб.: ПИТЕР, 2003.
16. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология развития. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001.
17. Мокаева М.А. Психологическая культура для всех. – Нальчик, 2015.

Секция 6. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Модератор: **Кумышева Р.М.** – к.п.н., доцент института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Хачетлова С.М.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу основных направлений цифровизации образования, а также определению готовности педагогов школы к работе в новых условиях.

Ключевые слова: педагог, психология профессионального развития, цифровизация образования, непрерывное образование, условия развития.

Учитель начальной школы – особенный учитель, его труд учителя несравним по своей значимости, ни с каким другим трудом: результатом его есть человек, так как педагогическая профессия относится к типу «Человек-Человек». Согласно Е.А. Климову этот тип профессий определяется следующими качествами человека:

- коммуникабельностью;
- высокой степенью стрессоустойчивости;
- аккуратностью и чистоплотностью;
- энергичностью и быстротой реакции;
- воспитанностью и терпеливостью;
- тактичностью и доброжелательностью;
- чувством юмора;
- хорошей дикцией;
- хорошей памятью [1].

К личности педагога предъявляется ряд серьёзных требований. Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей, широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Без любого из перечисленных факторов успешная педагогическая работа невозможна.

Целью учителя должно быть стремление почувствовать и выявить свою творческую индивидуальность, неповторимые особенности своей личности, своеобразие своего педагогического стиля. Умение выработать стиль свидетельствует о способности учителя проявить свои сильные положительные качества в целях профессиональной деятельности.

Как отмечал А. С. Макаренко, воспитатель должен уметь наиболее точно, внушительно, повелительно выражать свои чувства и мысли, быть особенно требователен к своей внешности, манерам поведения, интонации речи, находить наиболее уместный тон в каждом своем обращении к ребенку [2].

Каждый педагог, общаясь, выбирает свой индивидуальный стиль. Каждый находит свои ориентиры в профессиональной педагогической деятельности. Первой ступенькой в осуществлении технологии педагогического взаимодействия является осознание его сути, целей, принципов и содержания, которое реализуется в разнообразных формах воспитательной деятельности. Следующий шаг – это отбор способов, с помощью которых можно достичь результата. От учителя требуется профессиональное владение арсеналом методов, приемов, средств воспитания, необходимых для решения педагогических задач.

Современные реалии показывают, что традиционные методы обучения и навыки педагога не способны полноценно удовлетворить запросы общества на образование. В цифровом образовательном процессе утрачивают свою значимость многие традиционные функции педагога: «носителя знаний», информатора, объясняющего, контролёра, порицающего и «карающего» за невыполнение требований и т.д. В цифровом образовании современный педагог должен стать модератором, разработчиком образовательных траекторий, тьютором, организатором проектного обучения, координатором образовательной онлайн – платформы, ментором стартапов, игромастером, игропедагогом, тренером по майнд-фитнесу, разработчиком инструментов обучения состоянием сознания [3].

Цифровизация – один из способов сделать образование одинаково качественным для всех. Цифровизация необходима современной школе, чтобы сделать процесс образования более гибким, приспособленным к реалиям сегодняшнего дня, формированию конкурентоспособных профессионалов в нарождающемся «цифровом мире». С «цифрой» проще и быстро сформировать персонализированный подход к ученикам, легче внедрить дифференцированное обучение, которое учитывает потребности каждого ученика.

Исследователями в области электронного образования были выделены плюсы цифровой системы образования:

- приучение к самостоятельности;
- отсутствие бумажной волокиты;
- экономия;
- упрощение работы педагогов;
- шаг в будущее.

Также были выделены недостатки цифровой системы образования:

- риск отрицательного результата;
- отсутствие творчества;
- снижение умственной активности;
- плохая социализация;
- проблемы с физическим развитием;
- абсолютный контроль;
- функция педагогов.

На сегодняшний день мы сталкиваемся с проблемой того, что ученики разбираются в цифровом мире гораздо лучше, чем их учителя. Но, несмотря на это, вся ответственность по становлению и улучшению цифровых навыков и культуры молодого поколения переходит в руки педагогического сообщества, которое считается недостаточно мобильным, менее адаптированным к новейшим вызовам времени в отличие от своих учеников.

Именно поэтому современной школе, педагогу важно знать, как повысить свою цифровую компетентность, как управлять процессом широкого внедрения цифровых технологий в образовательном процессе и что эти технологии могут принести в школу. При этом педагоги, не умеющие работать с новыми цифровыми технологиями, не владеющие новым содержанием образования, методиками обучения, современными подходами к оцениванию, будут не в состоянии обеспечить внедрение предлагаемых инноваций.

Ведущими функциями педагога в условиях цифровизации становятся:

- проектирование форм, методов обучения, рабочих материалов, а также средств диагностико-формирующего оценивания, и на этой основе создание локальной образовательной среды конкретного учебного курса, насыщенной развивающими возможностями;

- проектирование сценариев учебных занятий на основе многообразных, динамических форм организации учебной деятельности и оптимальной последовательности использования цифровых и нецифровых технологий;

- организация индивидуальной и групповой деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде;

- проектирование и организация ситуаций образовательно значимой коммуникации;

- организация рефлексивных обсуждений личностно значимого опыта;

- формирование и развитие критического мышления в процессе поиска и отбора информации в цифровой среде;

- управление учебной мотивацией обучающихся, в том числе, при работе с группой, с использованием инструментов фасилитации, а также в качестве носителя ролевых образов «успешного взрослого» и «успешного профессионала»;

- интеграция различных жизненных пространств цифрового поколения

- виртуального и реального, сопровождение развития обучающегося в реальном социальном и профессиональном мире;

- постоянное конструктивное взаимодействие с другими педагогами, работающими с тем же обучающимся [4].

Значимой выступает цифровая компетенция учителя как субъекта образовательной деятельности в его индивидуальной траектории развития и определяется следующими факторами:

- удобство (зная цифровой мир, учитель может правильно распределить свое время; выбирать только те источники, которые гарантируют качественный материал; экономить время с помощью применения в своей работе различных готовых интерактивных заданий или создавать свои);

– мотивация учащихся (современное поколение с ранних лет сензитивно к освоению новых информационных технологий. Следовательно, использование в образовательном процессе цифровых инструментов эффективно, так как это понятно и доступно современному поколению учащихся и стимулирует их вовлеченность в изучаемый предмет. Кроме того, ученики на основе использованных педагогом ресурсов, могут, например, заинтересоваться программированием, созданием собственных сайтов, то есть, ИКТ помогают учащимся и в нахождении своего места в мире);

– значимость для педагога как субъекта образовательной деятельности (в выборе между учителем, который использует только традиционные способы обучения, и учителем, который ориентируется в цифровом мире, наиболее конкурентноспособным и успешным является педагог, который обладает цифровыми компетенциями) [5].

Цифровая компетенция включает в себя:

- технические навыки использования цифровых технологий;
- умения осмысленно использовать цифровые технологии для работы, учебы и повседневной жизни в целом в различных видах деятельности;
- умения критически оценивать цифровые технологии;
- мотивацию к участию в цифровой культуре.

Дьякова Е.А. и Сечкарева Г.Г. связывают появление цифровых компетенций с умениями педагога будущего использовать свои знания не только для самообразования, подготовки к урокам и их проведения, но и для организации элементов аналогичной деятельности учащихся, формируя у них умения и навыки, необходимые для жизни в цифровом мире [6].

Таким образом, в структуре профессионального развития современного педагога можно определить следующие ключевые положения цифровой грамотности:

- эффективное использование новых цифровых технологий (интерактивных средств обработки информации, мобильных технологий, электронных ресурсов, средств цифровой коммуникации);
- эффективная ориентация в Интернете, умение искать и обрабатывать новые знания, различные формы и виды данных, необходимые сведения и информацию;
- умение создавать новые образовательные продукты, интерактивный учебный материал посредством использования современных цифровых технологий.

Именно эти знания, навыки и установки определяют требования к информационной, компьютерной, коммуникативной грамотности, а также медиаграмотности и отношению к технологическим инновациям на ближайшие годы [7].

Таким образом, профессиональное развитие педагога становится главной задачей педагогического образования. Педагоги нуждаются в постоянном образовании и самообразовании, для того чтобы быть наравне с непрерывно развивающимися технологиями и знать обо всех инновационно- педагогических технологиях. Самое главное – чтобы у педагога было личное желание и стремление к самосовершенствованию, развитию своих профессиональных навыков и непрерывному обучению.

Литература

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
2. Макаренко А.С. Некоторые выводы из педагогического опыта. – М.: Просвещение, 1964. – 116 с.
3. Колыхматов В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учебно-методическое пособие – СПб.: ЛОИРО, 2020. – 135 с.
4. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Кондаков А.М., Сергеев И.С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под науч. ред. В.И. Блинова. – 2020 – 98 с.
5. Устин П. Цифровые компетенции учителя как субъекта образовательной деятельности в его индивидуальной траектории развития // Цифровая трансформация школы. – 2020.
6. Дьякова Е.А., Сечкарева Г.Г. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. 24–35.
7. Гребенюк Т.Б. Подготовка будущего педагога к цифровизации образования как педагогическая проблема // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2020. – № 2(6). – С. 20–27.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА ПРИМЕРЕ КБГУ

Пшигаушева Р.З.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме компетентного подхода подготовки педагогов профессионального обучения, которая требует создания специальной концепции и новых моделей взаимодействия субъектов вузовского образовательного процесса, направленного на развитие профессиональной компетентности выпускников.

Ключевые слова: компетентностная подготовка педагогических кадров, профессиональное обучение, компетентностно-ориентированное управление, педагогические условия.

Анализ существующей образовательной практики показал, с одной стороны, острую необходимость реализации в профессионально-педагогическом вузе инновационного, компетентностно ориентированного управления подготовкой кадров, способного обеспечить ее высокое качество, а с другой – очевидную недостаточность разработанности теоретических и практических основ такого управления, выражающуюся в отсутствии его целостной теории, в непонимании его сущности, специфики реализации и свойств результата, в игнорировании принципов и закономерностей развития инновационного управленческого процесса, в слабом владении инновационными управленческими процедурами [2]. Это, в конечном

счете, приводит к стихийным результатам в подготовке выпускников, не соответствующим требованиям общества и нуждам работодателей.

На основании анализа профильных научных изысканий, а также в результате собственного поиска была сформулирована **проблема исследования**. Ее суть заключается в необходимости разрешения противоречия:

– между возросшей потребностью социально-образовательной практики в эффективном управлении становлением профессионально-педагогических кадров, с одной стороны, и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ компетентностного управления подготовкой педагогов профессионального обучения, обеспечивающих его продуктивное использование в условиях динамичного образовательного процесса в вузе, с другой стороны [1].

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование и разработка концепции компетентностного подхода подготовки педагогических кадров профессионального обучения в КБГУ.

Для решения поставленных задач был использован комплекс теоретических и эмпирических методов, обусловленных спецификой исследования, в том числе: теоретические методы; теоретико-методологический анализ; моделирование; эмпирические методы; исследование и обобщение опыта управления подготовкой педагогов профессионального обучения в КБГУ; педагогический эксперимент; наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование; статистические методы анализа и обработки эмпирических данных [5].

Исследование состояло из двух этапов и осуществлялось на базе ФГБОУ ВПО «Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова». В исследовании приняли участие 86 студентов.

Первый этап включал анализ философской, психологической, педагогической литературы. На данном этапе изучалось состояние проблемы исследования на теоретическом и практическом уровнях, осуществлялся выбор научно-обоснованных подходов к ее решению, формировалось понятийно-терминологическое поле изыскания [3].

На втором этапе проводился констатирующий эксперимент, определивший содержания и структуры профессиональной подготовки современного педагога профессионального обучения, изучение особенностей компетентностного подхода подготовки педагогических кадров, разрабатывалась программа формирующего эксперимента, осуществлялось его теоретико-методологическое обоснование.

Сравнительный анализ действующих и новых стандартов показывает, что изменилась идеология профессиональной подготовки. На смену традиционному знаниевому подходу приходит компетентностный, который ориентирован на формирование профессиональных компетенций, приобретающих практическую значимость в процессе трудовой деятельности педагога профессионального обучения. Развитие образования на основе вышеизложенных изменений определяет новую идеологию подготовки педагогических кадров [6]. Ее принципы можно сформулировать следующим образом:

а) создание новой системы управления подготовкой студентов в вузе на основе компетентностного подхода;

б) определение и распределение функций и полномочий, прав и ответственности всех субъектов управления в вузе;

в) обеспечение участия общественных организаций и социальных партнеров в подготовке педагогических кадров [4].

Анализ существующего опыта и исследований позволило нам дать комплексное определение его сущности: компетентностный подход подготовки педагогических кадров профессионального обучения в КБГУ – это системно структурированный, открытый, динамичный организационно-педагогический процесс, представляющий совокупность целенаправленных воздействий на все факторы образовательной среды, способные обеспечить интегрально-деятельностный характер выпускников профильного вуза и их готовность к профессиональному саморазвитию в непрерывно усложняющихся условиях обучения, воспитания и развития будущих педагогов.

Таким образом, сущность компетентностного подхода подготовки педагогических кадров профессионального обучения в КБГУ раскрыта нами посредством ее целостного теоретико-педагогического анализа.

Для второго этапа эксперимента были определены две группы студентов: одна экспериментальная (ЭГ) и одна контрольная (КГ) группы. В группе ЭГ осуществлялась апробация комплекса моделей компетентностного подхода подготовки с обеспечением всех выделенных условий. В контрольной группе обучение велось по типовым учебным планам, без применения инноваций.

Основными комплексными критериями для проведения эксперимента явились: профессиональные мотивы студентов, их теоретические знания, профессионально значимые качества, образовательно-проектировочные и научно-исследовательские умения.

На основании результатов констатирующего этапа мы сделали вывод о том, что для успешного развития профессиональной компетентности студентов необходимо обеспечить компетентностную подготовку, определяемое содержанием специально созданной педагогической концепции.

С этой целью был проведен формирующий этап эксперимента, который разрабатывался и проводился с опорой на теоретико-методологическую базу исследования, результаты констатирующего этапа эксперимента и условия, влияющие на развитие объекта эксперимента.

Контрольно-оценочный этап эксперимента включал анализ данных о состоянии профессиональных компетенций студентов на начало эксперимента и на его завершающем этапе, что позволило судить о значительных изменениях по всем показателям профессиональной компетентности в группе ЭГ. Показатели динамики в контрольной группе зафиксированы как низкие.

Таким образом, экспериментальная работа подтвердила истинность положений концепции компетентностного подхода подготовки педагогических кадров профессионального обучения в КБГУ, так как результаты ее реализации подтвердили эффективность формирования профессиональной компетентности педагога профессионального обучения [7, 25].

Таким образом, мы приходим к следующим **выводам**:

1. Концепция компетентностного подхода подготовки педагогических кадров профессионального обучения в КБГУ представляет собой комплекс ключевых положений, полно и всесторонне раскрывающих его суть, содержание и особенности.

2. Компетентностный подход, как практико-ориентированная тактика исследования, позволяет раскрыть структуру профессиональной компетентности, выявить основные факторы, влияющие на результативность подготовительного процесса и на фактические направления его осуществления.

3. Реализация концепции компетентностно ориентированного управления с целью получения желаемого результата, требует создания комплекса условий:

4. а) интеграция содержания, технологического и научно-методического сопровождения образовательной подготовки в соответствии с ее приоритетами;

5. б) развитие творческого потенциала субъектов компетентностной подготовки педагогических кадров.

6. Эффективность компетентностного управления обеспечивается реализацией концепции в условиях полного цикла подготовки педагогических кадров профессионального обучения в вузе.

Литература

1. Емузова Н.Г. Образовательные стандарты второго поколения: нормативно-правовые материалы // Серия: Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в образовательных учреждениях Кабардино-Балкарской Республики: сборник № 1. – Нальчик: Изд-во Кабардино-Балкарской государственной сельскохозяйственной академии им. В.М. Кокова, 2010.

2. Михайленко О.И. Акмеологический подход в формировании профессионально-педагогической компетентности // Вестник Костромского университета им. Н.А. Некрасова. Серия психологические науки «Акмеология образования». – 2009. – Т. 13. – С. 91–95.

3. Михайленко О.И. Акмеологическая деятельность студента как условие формирования педагогического мышления // Известия ВГПУ. – 2012. – № 1 (65). – С. 112–115.

4. Михайленко О.И. Продуктивные способы развития педагогического мышления будущих учителей // «Акмеология» Методологические и методические проблемы. Вып. 16. – СПб., 2011. – С. 113–118.

5. Михайленко О.И. Развитие профессиональных компетенций в процессе модернизации высшего образования // Science and Education: материалы Международной научно-практической конференции. – 2014. – Т. 2. – С. 234–239 .

6. Михайленко О.И. Психолого-педагогическое сопровождение педагогической деятельности // Научно-практический электронный журнал «Экономика и социум», Вып. № 2(11) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iupr.ru>

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Тюменова А.З.

Научный руководитель: Кумышева Р.М.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Современный мир и олицетворяющее его современное общество являются достаточно сложными структурами, для которых характерно насыщение разнородными компонентами, вступающими в постоянное взаимодействие. Эти базисные составляющие выступают в виде основополагающих систем, на которых основывается профессиональная деятельность студентов, осуществляющая постоянный контакт с этими системами и, таким образом, обретающая свою собственную сложность.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, студенчество, цифровое пространство.

На современном этапе эволюции отношений человека с внешним миром человек призван действовать как индивидуальность, т.е. управлять своим взаимодействием с внешним миром на основе индивидуальной поведенческой модели, сформированной путем соотнесения внутренних ресурсов с жизненными ситуациями и принятия адекватных решений [1]. Позиционирование человеческого субъекта в окружающей действительности определяется смысловой системой, выступающей основой взаимодействия данного субъекта с миром [2]. В этой связи, человека следует характеризовать в качестве субъекта когнитивной деятельности и основополагающего агента системы познания. Именно познание характеризуется стимулирующими смысловыми качествами взаимодействия человека с окружающим пространством [3].

Данное свидетельство позволяет рассматривать профессиональную сферу в целом как институциональную категорию. Для профессиональной сферы свойственная существенная динамичность, базирующаяся на отраслевом образовании и форменном усложнении деятельности [4].

Мир, находясь в состоянии постоянного внутреннего преобразования, ознаменовал постепенный переход от состояния ограниченности информационных ресурсов к их практически повсеместной доступности и информационному перенасыщению. Практика анализа профессиональной деятельности современных студентов продемонстрировала тот факт, что проблематика работы в условиях ограничения не менее сложна в сравнении с проблематикой доступности. Прежде всего, наличие большого объема информации, который приходится постоянно анализировать современному специалисту, означает потребность в осуществлении выбора в условиях существования огромного количества информационных данных со схожими свойствами, что, соответственным образом, требует более тщательного подхода к изучению проработанности информации с точки зрения научности. Но, стоит отметить, что эта тенденция также способствует и актуализи-

зации знаний студентов, который они получают в течение продолжительного учебного процесса, поэтому, вопреки распространенному мнению о снижении приоритета вузовских методологий в современном обществе можно сделать вывод, что вуз позволяет адаптировать студентов, их профессиональные навыки, к условиям работы в аспекте информационной доступности и, тем самым, защитить студентов от принятия необдуманных или слабо проработанных профессиональных решений; целостно развить интеллектуальный потенциал вузовской системы обучения в целом. Одним из важнейших ресурсов общества есть его интеллектуальный потенциал, представленный сообществом людей, которые нашли свое место в жизни, сполна реализовали собственные творческие и профессиональные возможности, интеллектуальные и организаторские способности [5].

Немало важным аспектом является факт потребности использования в текущей профессиональной деятельности различных интернет – ресурсов, интернет – коммуникаций и цифрового пространства в целом. Цифровое пространство формирует ту самую уникальную среду, на платформе которой можно взглянуть на характер взаимодействия информационных данных со схожей приоритизацией – то есть, объективно лицезреть описанную ранее проблематику, связанную с повсеместной информационной доступностью. Цифровое пространство заставляет студента как начинающего специалиста существовать на грани двух миров – реального и виртуального, которые в условиях текущего и постоянно изменяющегося мира, как никогда, находятся в тесном сплетении; при этом, очень часто современные социологи и отраслевые специалисты отмечают тот факт, что виртуальный мир можно рассматривать как некое продолжение реального, а в некоторых случаях – наоборот, когда мы утверждаем об внутреннем развитии отраслевых систем внутри цифрового пространства. Поэтому готовность осуществлять профессиональную деятельность в современных условиях для студентов также обозначает наличие объективных представлений об условиях существования и развитие цифрового и реального пространства, что требуется для возможности перехода от взаимодействия с одним пространством к взаимодействию с другим. Цифровизация сосредотачивает внимание на важности образовательной цели. Основной целью современного образования является общекультурное, социальное и профессиональное развитие личности будущего выпускника школы, колледжа, вуза, овладение им целостной практической и профессиональной деятельностью [6].

Цифровизация ценностей профессиональной деятельности ознаменовала и «смену профессиональных приоритетов между машиной и человеком» [7]. Техника, обеспечивающая стабильность цифровизация, становится проводниковым агентом для современного специалиста в мир информационной доступности, поэтому навык работы с контролирующей электроникой следует обозначать как объективно – потребительский образовательный концепт.

Очень часто профессиональную деятельность рассматривают как некий комплекс стандартов, на основе которых строятся профессиональные ценности

и интересы внутри той или иной отрасли хозяйствования людей. Динамика общества и постоянные переход информационных ценностей из одного состояния в другое обозначили потребности смены жесткости восприятия этого шаблона – стандарты в профессиональной деятельности становятся менее функциональными и действуют сравнительно небольшое количество времени – все это требуется для возможности соответствия профессиональной деятельности темпам наращивания общественного процесса как в реальном, так и в виртуальном пространствах. Вместе с тем, рассматривая студентов как агентов профессиональной деятельности, стоит отметить, что для данной категории общества следование такой стандартизации является менее естественным процессом, как для более зрелых социальных групп, для которых жесткая стандартизация становится проблематикой в освоении новых концепций профессиональной деятельности. Этот факт позволяет подчеркнуть свидетельство того, что наряду с организацией образовательной среды специалисты указывают на важность совмещения образовательной среды и внешнего мира [8].

Однако требования к образовательному процессу, в особенности на вузовском этапе, постоянно возрастают, и для возможности его соответствия ожиданиям общества требуется соблюдение ряда актуальных общественных концепций. В их числе особенно выделяются: гуманизация, гуманитаризация, индивидуализация, дифференциация и демократизация – все они свойственны образованию на всех основных его этапах [9], включая вузовское обучение.

В соответствии с нормативными требованиями к результатам образования и социально-экономическими условиями деятельности выпускников образовательных организаций высшего образования обнаружилась необходимость уточнения индикаторов формируемой у студента профессиональной компетентности. В их числе: быстрое реагирование на динамику профессиональных задач и социального пространства; готовность к взаимодействию с разнообразными уровнями социального пространства; готовность к коллективному решению проблемных задач; способность к решению нестандартных профессиональных задач [10].

В актуализации этих элементов помогает инновационно – проектная деятельность, реализуемая в педагогической деятельности. Данная деятельность способствует формированию образной системы социокультурной динамики с опорой на ценностный базис [11].

Стоит отметить, что основополагающей частью инновационной – проектной деятельности является учебный проект. В самом общем плане проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [12, с. 24]. Учебный проект – это сбалансированный ансамбль поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых обучающимся самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой для него проблемы [13]. Учебный проект является подсистемной сущностью учеб-

ной деятельности. Учебная деятельность ориентирована на трансформацию во взаимодействие человека с миром, а именно: с его предметным, социальным и информационным уровнями в комплексе [14].

Изменения в образовании предъявляют новые требования к квалификации (перечень усвоенных знаний и умений), которые заменяются на требования к компетентности как способности принимать верные решения в динамичных процессах, организовывать работу других или свою работу с другими участниками деятельности [15]. С этой целью целесообразным является использование преимуществ моделирования совместной деятельности студентов. Реализация такой активности в контексте виртуальной платформы можно назвать позитивным изменением виртуальной коммуникации в социальных сетях [16]. В результате, образовательный коллектив постепенно становится представлением не только материального объединения людей, но также и индикатором цифровых коммуникаций.

Несмотря на абсолютную важность инновационных образовательных технологий в современной образовательной среде, необходимо отметить и сохранение актуальности важнейших традиционных образовательных механизмов, в числе которых – общение. Общение подразумевает поисковую деятельность на предмет представления совместимости, формирование неограниченного множества технологических и методических комплексов, способствующих включению учеников в разговорную деятельность с формированием у них толерантного отношения к людям и подкрепления позитивного настроения [17].

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что профессиональная компетенция современного студента не только как обучающегося, но и как начинающего специалиста строится на необходимости постоянной адаптации к динамике образовательного процесса, к условиям существования к системе информационной доступности и актуализации цифрового пространства, а также к необходимости следования профессиональным отраслевым тенденциям, которые как прямым, так и косвенным образом завязаны на обозначенных актуальных парадигмах профессиональной деятельности.

Литература

1. Кумышева Р.М. Внутренние ресурсы человека в его взаимодействии с внешним миром // Психология человека в современном мире. Т. 5. – М.: ИП РАН, 2009. – С. 37–45.

2. Кумышева Р.М. Влияние смыслообразующей контекстной деятельности на позицию человека в мире // Психологические проблемы смысла жизни и акме: сборник материалов XXII международного симпозиума. – М.: ФГНУ «Психологический институт РАО», 2017. – С. 70–74 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru>.

3. Кумышева Р.М. Генезис и трансформация смысла в процессе взаимодействия человека с внешним миром // Психологические проблемы смысла

жизни и акме: электронный сборник материалов XX симпозиума. – М.: ФГНУ «Психологический институт РАО», 2015. – С. 93–96.

4. Мантурова Н.М. Мотивация обучения и карьерные ориентации студентов // МНКО. – 2018. – №5 (72). – С. 344–348.

5. Антонова Е.Е. Педагогическая креативность как ведущий компонент в структуре педагогической одаренности // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – 2008. – № 12. – С. 92–98.

6. Вербицкий А.А. Теория и технология контекстного образования. – М.: МПГУ, 2017. – 149 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=28262548

7. Челнокова Т.А. Профессиональное развитие студента в условиях цифрового общества // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 9. – С. 99–103.

8. Кумышева Р.М. Влияние образовательной среды на позицию студентов в мире // Современный ученый. – 2019. – № 1. – С. 95–99.

9. Смирнова Е.В. Психолого-педагогические условия подготовки студентов к использованию средств ИКТ // КНЖ. – 2017. – № 1 (18). – С. 29–32.

10. Кумышева Р.М. Моделирование профессиональной компетентности студентов посредством применения таксономии учебных целей Б. Блума // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 4. – С. 95–99.

11. Прохорова М.П., Седых Е.П. Методическое обеспечение инновационно-проектной деятельности будущих педагогов профессионального обучения // Наука и школа. – 2017. – № 3. – С. 77–83.

12. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие. – М: Академия, 2008. – 288 с.

13. Машарова Т.В. Учебное проектирование как вариант психолого-педагогической технологии образовательного процесса в высшей школе // Психотехнологии в бизнесе и образовании: материалы международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 22–25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru>.

14. Кумышева Р.М. Взаимосвязь образовательной среды и семантического инварианта учебной деятельности студентов // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 4. – С. 25–29.

15. Антонова Е.Е. Педагогическая креативность как ведущий компонент в структуре педагогической одаренности // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – 2008. – № 12. – С. 92–98.

16. Кумышева Р.М. Концептуальная модель обучения студентов контекстной деятельности в информационном мире // Science for Education Today. 2019. Т. 9. №3. С. 102-119.

17. Огоновская И.С. Пространство педагогической креативности и факторы ее ограничения // Образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 3–18 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.edscience.ru>.

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ ПЕДАГОГОВ НА УСПЕШНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Байсултанова К.Ж., Ногерова М.Т.

Научный руководитель: Ногерова М.Т.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме влияния самооценки на успешность в профессиональной деятельности педагогов. Выявлены основные подходы к исследованию самооценки в профессиональной деятельности и обоснована актуальность проблемы влияния самооценки на успешность в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самооценка, успешность, успешность в профессиональной деятельности, адекватная самооценка, заниженная самооценка, завышенная самооценка.

Одной из самых больших проблем современного человека зачастую является неуверенность в себе, в своих силах и успехе деятельности. Это крайне негативно отражается на качестве его работы и взаимоотношениях с окружающими. Самооценка является рефлексивным компонентом самосознания. Она есть отношение личности к результатам сопоставления своих образов реального и идеального «Я».

Самооценка является центральным звеном произвольной саморегуляции, определяет направление и уровень активности человека, его отношения к миру, к людям, к самому себе; выступает в качестве детерминанты всех форм деятельности и социального поведения человека. Отражая степень удовлетворенности или неудовлетворенности собой, уровень самоуважения, самооценка создает основу для восприятия собственного успеха или неуспеха, достижения целей определенного уровня, то есть уровня притязаний личности. Самооценка – неперемный спутник нашего «Я». Она проявляется не столько в том, что человек думает или говорит о себе, сколько в его отношении к достижениям других. С помощью самооценки происходит регуляция поведения личности.

Люди с адекватной либо высокой самооценкой настроены более оптимистично, нежели те, у кого самооценка занижена; они успешно решают встающие перед ними задачи, так как чувствуют уверенность в собственных силах. Успех в профессиональной деятельности может быть вызван различными причинами. Профессиональная самооценка рассматривается как самоотношения работника к результату сопоставления реального и идеального «Я – профессионал», формирующегося в результате процесса самооценивания.

Отражая степень удовлетворённости или неудовлетворённости собой, уровень самоуважения, самооценка создаёт основу для восприятия собственного успеха или неуспеха, достижения целей определённого уровня, то есть уровня притязаний личности. Многие авторы отмечают зависимость успешности профессиональной деятельности от уровня самооценки человека, а также негативного влияния неадекватной (заниженной или завышенной) самооценки [4, 6].

Актуальность данной темы обусловлена тем, что самооценка – с одной стороны вопрос психологии глубоко изученный, а с другой стороны содержащий в себе огромное пространство для творческой деятельности.

Большинство наших личных проблем проистекают от неумения, неспособности правильно оценить свои возможности и силы. Все перспективы нашего развития заложены в самооценке. к отечественные – Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев [3], С.Л. Рубинштейн, Л.А. Коростылёва [2], А.К. Маркова, Р.С. Немов, П.А. Шавир. Над исследованием самооценки, её составляющих, а также влияния на жизнедеятельность индивида работали следующие авторы: Б.Г. Ананьев, Н.Е. Анкудинова, Р. Бернс, Л.И. Божович, Н.А., У. Джемс, Ф. Зимбардо, В. Квинн, И.С. Кон, Л.Н. Корнеева, Р. Мейли, С.Л. Рубинштейн, Е.Т. Соколова [5], и зарубежные исследователи – К. Роджерс (в рамках его ставшей классической Я – концепции личности), Ф.Д. Зимбардо, Х. Хекхаузен. ««Есть только одна и только одна вещь во вселенной, о которой мы знаем больше, чем могли бы узнать в результате наблюдения извне», – сказал К.С.Л ьюис. – Эта вещь – мы сами. У нас есть внутренняя информация; мы в курсе дела» [1].

Целью исследования является выявление особенности влияния самооценки на успешность профессиональной деятельности личности педагога. В соответствии с целью исследования определены следующие задачи:

1. Раскрыть уровень изученности проблемы влияния самооценки на уровень профессиональной деятельности и основные подходы к ее исследованию.
2. Выявить уровень самооценки педагогов среднего образовательного учреждения.
3. Установить уровень успешности педагогов среднего образовательного учреждения.
4. Определить влияние уровня самооценки с успешностью профессиональной деятельности.

Экспериментальной базой исследования являлась МОУ «СОШ № 4 им. Т.М. Энеева» с.п. Кенделен с целью выявления влияния самооценки на успешность в профессиональной деятельности. Исследование проводилось с помощью методики С.А. Будасси и включало 7 педагогов. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровень самооценки педагогов

«r»	Количество испытуемых	Уровень самооценки
-0,2–0	1	Нереалистично низкая
0–0,2	0	Низкая
0,25–0,3	1	Ниже средней
0,31–0,6	3	Средняя
0,61–0,65	0	Выше средней
0,66–0,8	2	Высокая
Более 0,81	0	Нереалистично высокая

Следующим этапом исследования был сравнительный анализ уровня самооценки с уровнем профессиональной успешности педагогов. Из 7 испытуемых с высоким уровнем успешности профессиональной деятельности оказался 1 человек с высокой самооценкой, 2 педагога со средней самооценкой. Из 3 человек с низким уровнем успешности профессиональной деятельности у первого наблюдается средняя самооценка, у второго – самооценка ниже средней, и у третьего – нереалистично низкая. И у 1 человек со средним уровнем профессиональной деятельности наблюдается высокая самооценка.

Для большей наглядности данные занесены в табл. 2, где У.С. – это уровень самооценки, а У.П.Д – уровень профессиональной деятельности.

Таблица 2

Уровни самооценки по уровням профессиональной деятельности

У.С. \ У.П.Д.	Нереалистично низкая	Низкая	Ниже средней	Средняя	Выше средней	Высокая	Нереалистично высокая
Высокий	0	0	0	28,6 %	0	14,3 %	0
Средний	0	0	0	0	0	14,3 %	0
Низкий	14,3 %	0	14,3 %	14,3 %	0	0	0

У испытуемых с высоким уровнем успешности профессиональной деятельности самооценка находится на уровне средней, но при этом среднеарифметический показатель ранговой корреляции находятся на границе выше средней. Чего нельзя сказать об испытуемых со средним уровнем успешности профессиональной деятельности, среднеарифметический коэффициент ранговой корреляции которых, также находится в диапазоне среднего уровня самооценки. У педагогов с низким уровнем успешности профессиональной деятельности среднеарифметический коэффициент соответствует самооценке ниже средней.

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод: для высокого уровня успешности профессиональной деятельности, человек должен обладать самооценкой не ниже средней. Так как существует прямая зависимость между уровнем самооценки и уровнем успешности профессиональной деятельности.

Таким образом, мы можем утверждать, что чем выше самооценка человека, тем успешней его профессиональная деятельность. И наоборот, чем менее успешен человек в своей профессиональной деятельности, тем ниже его самооценка.

Литература

1. Джемс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 88.
2. Коростылева Л.А. Самореализация в профессиональной сфере: генезис затруднений / под ред. Г.С. Никифорова // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 5. – 2001. – 352 с.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

4. Ногерова М.Т. Склонности к педагогической деятельности в структуре профессионального типа личности старшеклассников // Университетский научный сборник 2: сборник научных трудов национальной университетской научно-практической конференции, приуроченной к 85-летию со дня основания Кабардино-Балкарского государственного университета. – 2019. – С. 199–205.

5. Психологический словарь. – М.: Педагогика–Пресс, 2001. – 343 с.

6. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: Экмос, 1999. – 352 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ КВАЛИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пшигаушева Р.З., Шериева М.З.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме квалифицированной подготовки педагогических кадров профессионального обучения как особому виду педагогического управления, представляющий собой системно структурированный, открытый, динамичный организационно-педагогический процесс, включающий совокупность целенаправленных воздействий на все факторы образовательной среды, способные обеспечить интегрально-деятельностный характер выпускников профильного вуза и их готовность к профессиональному саморазвитию в непрерывно усложняющихся условиях обучения, воспитания и развития будущих педагогов.

Ключевые слова: квалифицированная подготовка педагогических кадров, теоретико-методологические основания, содержательно-смысловое наполнение, педагогические условия, полиаспектная характеристика.

Социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, объективно выдвинули проблему качественной подготовки профессионально-педагогических кадров в число приоритетных. Необходимость решения этой проблемы детерминирует изменения в сложившейся системе профессионально-педагогического образования, актуализирует идеологию компетентностного подхода к становлению специалистов, влечет эволюционные сдвиги в управлении их подготовкой. Интеграция российского образования в мировое образовательное пространство, в том числе участие России в Болонском процессе, создает условия для перехода от традиционной отечественной парадигмы «образование на всю жизнь» к новой: «непрерывное образование на протяжении всей жизни», то есть «образование через всю жизнь».

Квалифицированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения требует создания специальной концепции и новых моделей взаимодействия субъектов вузовского образовательного процесса, направленного на развитие профессиональной компетентности выпускников[1]. На процесс под-

готовки в системе вуза значительное влияние оказывает внешняя среда – ожидания общества в появлении на рынке труда адекватного его запросам «человеческого капитала», переход на двухуровневую систему высшего образования, усложнение и расширяющаяся интеграция всех видов профессиональной деятельности. В таких условиях возрастает роль социального партнерства как института, обеспечивающего построение принципиально новых отношений между всеми субъектами социальной инфраструктуры, заинтересованными в квалифицированном, конкурентоспособном специалисте: вузом как организатором подготовки, работодателями, обеспечивающими трудовые и социальные гарантии выпускников, органами региональной государственной власти, обладающими реальными возможностями согласования действий всех участников [2]. Введение в действие образовательных стандартов, основанных на компетентностном подходе и являющихся государственной нормой, регулирующей качество образования, повышает возможности разработки и реализации новых моделей компетентностно ориентированного управления образованием.

Анализ существующей образовательной практики показал, с одной стороны, острую необходимость реализации в профессионально-педагогическом вузе инновационного, компетентностно ориентированного управления подготовкой кадров, способного обеспечить ее высокое качество, а с другой – очевидную недостаточность разработанности теоретических и практических основ такого управления, выражающуюся в отсутствии его целостной теории, в непонимании его сущности, специфики реализации и свойств результата, в игнорировании принципов и закономерностей развития инновационного управленческого процесса, в слабом владении инновационными управленческими процедурами. Это, в конечном счете, приводит к стихийным результатам в подготовке выпускников, не соответствующим требованиям общества и нуждам работодателей.

На основании анализа профильных научных изысканий, а также в результате собственного поиска была сформулирована **проблема исследования**. Ее суть заключается в необходимости разрешения противоречия:

– между возросшей потребностью социально-образовательной практики в эффективном управлении становлением профессионально-педагогических кадров, с одной стороны, и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ квалифицированной подготовки педагогических кадров профессионального обучения, обеспечивающих его продуктивное использование в условиях динамичного образовательного процесса в вузе, с другой стороны [3].

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование и разработка концепции квалифицированной подготовки педагогических кадров профессионального обучения в учреждении высшего образования.

Для решения поставленных задач был использован комплекс теоретических и эмпирических методов, обусловленных спецификой исследования, в том числе: теоретические методы (социально-исторический анализ использовался для выявления предпосылок развития проблемы исследования; теоретико-методологический анализ применялся для определения исходных позиций исследования; моделирование обеспечило структурирование процесса квалифицированной подготов-

ки педагогических кадров профессионального обучения и системное представление его результатов); эмпирические методы (изучение нормативно-правовых документов в области профессионального и профессионально-педагогического образования; исследование и обобщение опыта управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждениях высшего образования; педагогический эксперимент; наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование; статистические методы анализа и обработки эмпирических данных) [6].

Исследование состояло из двух этапов и осуществлялось на базе ФГБОУ ВПО «Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова». В исследовании приняли участие 120 студентов.

Первый этап включал анализ философской, психологической, педагогической литературы. На данном этапе изучалось состояние проблемы исследования на теоретическом и практическом уровнях, осуществлялся выбор научно-обоснованных подходов к ее решению, формировалось понятийно-терминологическое поле изыскания [7].

На втором этапе проводился констатирующий эксперимент, определивший содержания и структуры профессиональной подготовки современного педагога профессионального обучения, изучение особенностей квалифицированной подготовки педагогических кадров, разрабатывалась программа формирующего эксперимента, осуществлялось теоретико-методологическое обоснование концепции квалифицированной подготовки педагогических кадров профессионального обучения в учреждении высшего образования [8].

Сравнительный анализ действующих и новых стандартов показывает, что изменилась идеология профессиональной подготовки. На смену традиционному знаниевому подходу приходит компетентностный, который ориентирован на формирование профессиональных компетенций, приобретающих практическую значимость в процессе трудовой деятельности педагога профессионального обучения. Развитие образования на основе вышеизложенных изменений определяет новую идеологию подготовки педагогических кадров. Ее принципы можно сформулировать следующим образом: а) создание новой системы управления подготовкой студентов в вузе на основе компетентностного подхода; б) определение и распределение функций и полномочий, прав и ответственности всех субъектов управления в вузе; в) обеспечение участия общественных организаций и социальных партнеров в подготовке педагогических кадров [9].

Анализ существующего опыта и исследований привел нас к пониманию квалифицированной подготовки кадров профессионального обучения, соответствующий формируемой в настоящее время нормативно-правовой базе высшего образования.

Профессиональная компетентность педагога профессионального обучения представляет собой полиаспектную характеристику, включающую совокупность когнитивных, интегрально-технологических, мотивационно-волевых и рефлексивно-коммуникативных составляющих, отражающих уровень его способности к эффективной теоретико-практической и нравственной подготовке будущих педагогов и степень готовности к профессиональному развитию в условиях динамики,

повышения наукоемкости отраслевых видов труда и возрастания личной ответственности педагогических кадров за качество воспитания трудовой смены.

Рассматривая квалифицированную подготовку педагогических кадров профессионального обучения как особый вид педагогического управления, отметим, что оно обладает всеми его характеристиками, но в то же время имеет и специфические черты, определяющие его самостоятельный статус, а именно: направленность на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов; системно-инновационный характер; личностно-ориентированный характер; расширенное функциональное наполнение за счет введения интроспективно-прогностической функции; комплексность реализации [10].

Сопряжение специфических и типологических характеристик исследуемого феномена позволило нам дать комплексное определение его сущности: квалифицированная подготовка педагогических кадров профессионального обучения в учреждении высшего образования – это системно структурированный, открытый, динамичный организационно-педагогический процесс, представляющий совокупность целенаправленных воздействий на все факторы образовательной среды, способные обеспечить интегрально-деятельностный характер выпускников профильного вуза и их готовность к профессиональному саморазвитию в непрерывно усложняющихся условиях обучения, воспитания и развития будущих педагогов [11].

Таким образом, сущность квалифицированной подготовки педагогических кадров профессионального обучения в учреждении высшего образования раскрыта нами посредством ее целостного теоретико-педагогического анализа.

Для второго этапа эксперимента были определены две группы студентов: одна экспериментальная (ЭГ) и одна контрольная (КГ) группы. В группе ЭГ осуществлялась апробация комплекса моделей квалифицированной подготовки с обеспечением всех выделенных условий. В контрольной группе обучение велось по типовым учебным планам, без применения инноваций.

Для проведения эксперимента были подготовлены методические средства оценки профессиональных компетенций, являющиеся индикаторами эффективности предложенного комплекса моделей квалифицированной подготовки.

Основными комплексными критериями для проведения эксперимента явились: профессиональные мотивы студентов, их теоретические знания, профессионально значимые качества, образовательно-проектировочные и научно-исследовательские умения.

Результаты констатирующего этапа показали, что:

1) группы, участвующие в эксперименте, имеют выровненные начальные параметры;

2) участники эксперимента демонстрируют недостаточный уровень проявления показателей по каждому критерию, что обусловлено в значительной степени неэффективностью подготовительного аппарата. Так, на начало эксперимента по всем группам:

– устойчивый интерес к профессии проявили лишь 18 %, намерение совершенствовать профессиональные навыки в различных видах деятельности – 12 %, намерение трудоустроиться по специальности – 23 % студентов;

– уровень общей успеваемости составил 91%, качественной – 24 %, оказались не аттестованными 9 % студентов;

– высокий уровень проявления профессионально значимых качеств не был зафиксирован ни у одного студента, уровень выше среднего показали 3 % студентов, средний уровень – 17 %, ниже среднего – 79 %;

– полную сформированность образовательно-проектировочных умений показали 9 % студентов, у 36 % студентов данный вид умений оказался в целом сформирован, но в процессе выполнения соответствующей деятельности они допускали ошибки, несформированность данных умений проявили 55 % студентов;

– высокий уровень научно-исследовательских умений проявили 5 % студентов, уровень выше среднего – 9 %, средний – 50 %, ниже среднего – 36 % студентов.

На основании полученных данных мы сделали вывод о том, что для успешного развития профессиональной компетентности студентов необходимо обеспечить квалифицированную подготовку, определяемое содержанием специально созданной педагогической концепции.

С этой целью был проведен формирующий этап эксперимента, который разрабатывался и проводился с опорой на теоретико-методологическую базу исследования, результаты констатирующего этапа эксперимента и условия, влияющие на развитие объекта эксперимента.

Контрольно-оценочный этап эксперимента включал анализ данных о состоянии профессиональных компетенций студентов на начало эксперимента и на его завершающем этапе, что позволило судить о значительных изменениях по всем показателям профессиональной компетентности в группе ЭГ. Показатели динамики в контрольной группе зафиксированы как низкие.

К концу эксперимента в группах, показавших максимально различные результаты (ЭГ и КГ), наблюдалось следующее:

– количество студентов, проявляющих устойчивый интерес к профессии, в ЭГ повысилось на 28 % и составило 45 %, а в КГ – на 7 % и составило 20 %; намерение совершенствовать профессиональные навыки обнаружилось у 42 % студентов ЭГ, и лишь у 14 % в – КГ; намерение трудоустроиться по приобретенной в вузе специальности подтвердили 42 % студентов ЭГ и 25 % – в КГ;

– качественная успеваемость в ЭГ увеличилась на 29%, в КГ – на 3 %; общая успеваемость в ЭГ – 100 %, а в КГ – 95 %;

– количество студентов с высоким уровнем профессионально значимых личностных качеств в ЭГ увеличилось на 10 %, в КГ – на 3 %; число студентов с уровнем ниже среднего в ЭГ снизилось на 47 %, в КГ – на 15 %;

– высокий уровень исследовательских умений в ЭГ показали 19% (на 13 % больше, чем на констатирующем этапе), в КГ – 7 % (увеличение на 3 %); уровень ниже среднего в ЭГ показали 12 % студентов, что меньше по сравнению с началом эксперимента на 19 %, в КГ – 31 % при том, что на нулевом срезе таких студентов было 36 %.

Таким образом, экспериментальная работа подтвердила истинность положений концепции квалифицированной подготовки педагогических кадров профессионального обучения в учреждении высшего образования, так как результаты ее реализации подтвердили эффективность формирования профессиональной компетентности педагога профессионального обучения.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам:

7. Квалифицированная подготовка педагогических кадров профессионального обучения представляет собой системно структурированный, открытый, динамичный организационно-педагогический процесс, включающий совокупность целенаправленных воздействий на все факторы образовательной среды, способные обеспечить интегрально-деятельностный характер выпускников профильного вуза и их готовность к профессиональному саморазвитию в непрерывно усложняющихся условиях обучения, воспитания и развития будущих педагогов.

8. Концепция квалифицированной подготовки педагогических кадров профессионального обучения в учреждении высшего образования представляет собой комплекс ключевых положений, полно и всесторонне раскрывающих его суть, содержание и особенности. Ее ключевыми компонентами являются: теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое наполнение, педагогические условия.

9. Теоретико-методологическим основанием концепции служит взаимодополняющая, комплексная разработка системного, деятельностного и компетентностного подходов. При этом системный подход, как общенаучная основа исследования, обеспечивает целостность изучения квалифицированной подготовки педагогических кадров, выявление его сущностных особенностей, природы и внутреннего строения. Компетентностный подход, как практико-ориентированная тактика исследования, позволяет раскрыть структуру профессиональной компетентности, выявить основные факторы, влияющие на результативность подготовительного процесса и на фактические направления его осуществления.

10. Реализация концепции компетентностно ориентированного управления с целью получения желаемого результата, требует создания комплекса условий: а) интеграция содержания, технологического и научно-методического сопровождения образовательной подготовки в соответствии с ее приоритетами; б) развитие творческого потенциала субъектов квалифицированной подготовки педагогических кадров.

Литература

1. Михайленко О.И. Психология делового общения: учебное пособие. – Нальчик: Каб.-Бал. ун-т, 2016. – 105 с.

2. Михайленко О.И. Основы педагогического мастерства: методические рекомендации. – Нальчик: Каб.-Бал. ун-т, 2016. – 39 с.

3. Михайленко О.И. Педагогика и психология высшей школы: методические рекомендации. – Нальчик: Каб.-Бал. ун-т, 2016. – 30 с.

4. Михайленко О.И. Психолого-акмеологическая сущность развития педагогического мышления будущих учителей // Известия КБГУ. – 2012. – Т. 2, № 1. – С. 85–93.

5. Гнатышина Е.А. Компетентностно-ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: монография. – СПб.: Книжный Дом, 2009. – 410 с.

6. Михайленко О.И. Акмеологический подход в формировании профессионально-педагогической компетентности // Вестник Костромского университета им. Н.А. Некрасова. Серия Психологические науки «Акмеология образования». – 2009. – Т. 13, № 3. – С. 91–95.

7. Михайленко О.И. Влияние акмеологических факторов на развитие продуктивного педагогического мышления учителя // Акмеология. Методологические и методические проблемы. Вып. 16. – 2011. – С. 113–119.

8. Гнатышина Е.А. Компетентностно-ориентированная подготовка педагогов профессионального обучения в условиях регионализации образования: монография. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2010. – 272 с.

9. Михайленко О.И. Акмеологический подход к формированию педагогического мышления будущих учителей // Акмеология. Специальный выпуск, посвященный Международной акмеологической конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека». – 2011. – № 3. – С. 434–436.

10. Михайленко О.И. Акмеологическая деятельность студента как условие формирования педагогического мышления // Известия ВГПУ. – 2012. – № 1 (65). – С. 112–115.

11. Гнатышина Е.А., Бердникова З.А. Развитие педагогических умений и способностей у будущих педагогов профессионального обучения // Вестник учебно-методического объединения по проф. образованию. – Екатеринбург, 2008. – Вып. 3 (34). – С. 5–11.

12. Михайленко О.И. Продуктивные способы развития педагогического мышления будущих учителей // Акмеология. Методологические и методические проблемы. Вып. 16. – 2011. – С. 113–118.

13. Михайленко О.И. Особенности педагогического мышления учителя-акмеолога // Акмеология. Методологические и методические проблемы. Вып. 16. – 2011. – С. 104–112.

14. Гнатышина Е.А., Герцог Г.А. Подготовка педагогов профессионального обучения для региональной системы довузовского профессионального образования: соц.-пед. анализ результатов маркетинг. Исследования. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2009. – 94 с.

15. Михайленко О.И. Формирование педагогического мышления будущих учителей // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы 1-й Международной научно-практической конференции. – Волгоград: Перемена, 2012. – С. 277–279.

16. Михайленко О.И. Психолого-педагогические условия самореализации учителя в процессе профессиональной подготовки: монография. Практическая

психология в образовании и социальной сфере: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2015. – 260 с.

17. Михайленко О.И. Формирование педагогического мышления будущих учителей в условиях регионального вуза: монография. Теория и практика развивающего образования школьников: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2015. – 279 с.

18. Михайленко О.И. Подготовка учителя на базе классического университета: опыт и проблемы: монография. Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки студентов гуманитарных и технических специальностей: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2015. – 345 с.

19. Михайленко О.И. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов-мигрантов в вузе: монография. Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2015. – 496 с.

20. Михайленко О.И. Профессиональное развитие будущих учителей в условиях регионального вуза // Материалы Международной научно-практической конференции. – Нальчик: Принт-Центр, 2016. – С. 178–189.

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ СПОРТА

Ингушев Ч.Х., Жероков З.А.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Жуков А.З.

*Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы психологической компетентности специалиста в современном мире спорта. Во многом именно уровень профессионализма специалиста определяет уровень развития будущих спортсменов. Спортивно-физкультурная деятельность в наибольшей степени сопряжена с психологическими процессами. Во многом эффективность деятельности специалиста в области физкультурно-спортивного образования определяется уровнем его психологической подготовки.

Ключевые слова: психологическая компетентность, спорт, физкультурно-спортивное образование, профессионализм, мастерство, тренер, спортсмен.

Компетентность – «профессиональное углубленное знание человека», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности» (G.K. Britell, R.M. Jueger, W.E. Blank), высокий уровень квалификации и профессионализма.

Компетенция – мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем [1].

В отличие от знаний и умений компетенция предполагает инициативу, сотрудничество, способность работать в группе, коммуникативность, способности учиться, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям.

Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда, это и особое мировоззрение человека. Процесс становления профессионализма в период обучения в вузе может быть представлен двухуровневой моделью, включающей уровень подготовки специалиста и уровень подготовки профессионала [2].

Первый предполагает качественное решение узкопрофессиональных задач, освоение алгоритмов деятельности, приобретение основ профессиональной компетентности. Второй – умение ставить и творчески решать профессиональные задачи с видением их в широком контексте жизни человека, организации и общества в целом, ориентацию на поиск, видение, формулировку проблемы, самостоятельную организацию и реализацию себя в профессиональной деятельности. Ключевое понятие для характеристики первого уровня – компетентность. Ключевое понятие для характеристики второго уровня – профессионализм.

Подлинный профессионал, как показывают исследования, отличается от специалиста системным качеством своего труда и своей личности в целом, которое обозначено понятием духовность.

Для работы в современных условиях физкультурно-спортивной педагогической, тренерской, организаторской и предпринимательской деятельности, безусловно, требуются и специалисты, и профессионалы. Вместе с тем очевидно, что особую ценность имеют люди, действующие как профессионалы, способные оценить ситуацию, определить проблему, принять на себя ответственность за ее решение, прогнозировать последствия принятых решений, наполнить сферу физической культуры и спорта высоким изначальным духовно-нравственным смыслом, очистить ее от преобладающих сегодня, к сожалению, узко утилитарных, меркантильных, карьеристских, эгоистических и иных подобных ориентаций. Задача развития профессиональной компетентности стоит перед нами в изучении предмета психологии спорта [3].

Специалист по физической культуре и спорту (профессионал) должен быть компетентным в вопросах эффективного использования средств физической культуры в образовании и воспитании населения, оздоровлении науки, формировании здорового образа жизни, подготовке спортсменов к достижению высоких спортивных результатов. Любая задача человеческой деятельности, в том числе и в спорте, содержит психологический компонент. Задание: подумайте и определите те стороны деятельности спортсмена, где психологические знания и умения необходимы ему для успеха в спорте и в развитии личности.

В спортивной психологии для такой деятельности есть специальное название – секундирование, которое пришло из дуэльного прошлого. Поэтому спортивный психолог – это именно тот человек, который может самостоятельно, с помощью тренера или товарищей по команде оказать небольшое, но решающее воздействие на психику спортсмена. В профессиональной карьере любого спортсмена бывают кризисные периоды, которые могут быть вызваны самыми различными причинами: неудачей в соревновании, переходом в другой клуб, сменой тренера, обстоятельствами личной жизни и другими [4].

Психика спортсмена на ответственных этапах подготовки и выступлениях на соревнованиях обладает повышенной чувствительностью, так как человек практически постоянно находится в экстремальных условиях и предстрессовом состоянии. У тренера же есть свои задачи, решение которых часто требует авторитарного давления на спортсмена и строгой дисциплины, а конкурентность спортивной жизни вынуждает спортсмена проявлять злость, агрессивность и другие социально негативные качества. В этой ситуации спортивный психолог является своеобразным буфером, отдушиной, помогая спортсмену удержаться на тонкой грани пика подготовленности. Особенно актуальным присутствие психолога становится в сборных командах и игровых видах спорта как заинтересованного, но не участвующего в борьбе человека. Все же наибольшая ответственность за решение психологических аспектов спортивной деятельности ложится на плечи тренеров. На сегодняшний момент большинство специалистов в области ФКС придерживаются мнения, что нет лучшего психолога для спортсмена, чем его тренер. Тренер находится со своим учеником значительно больше времени, чем кто-либо другой: родители видят своих детей, как правило, утром или вечером, в школе или другом учебном заведении вообще о каких-либо постоянных контактах с наставниками говорить не приходится [5].

Литература

1. Чесноков Н.Н., Морозов А.П., Таланцев П.А. Формирование профессиональных компетенций специалиста в области физической культуры и спорта // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2018. – № 3. – С. 82–87.
2. Агеев С.Л. Особенности развития профессиональной компетенции преподавателей физической культуры // Гуманизация высшего профессионального образования в России: сборник научных трудов. – Магнитогорск: МаГУ, 2012. – С. 11.
3. Соколовская С.В. Психология физической культуры и спорта: учебное пособие для вузов. – 3-е изд., стер. – СПб.: Лань, 2021. – 144 с.
4. Психология физического воспитания и спорта: учебно-методическое пособие / сост. А.В. Башкирева. – Рязань: РГУ им. С.А.Есенина, 2018. – 116 с.
5. Психология спорта: учебно-методическое пособие / сост. С.Ю. Махов. – Орел: МАБИВ, 2019. – 170 с.

РОЛЬ МОТИВАЦИИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Пшигаушева Р.З.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития современного общества в целом, которое нашло свое отражение в развитии системы высшего образования и требующий новых форм и методов преподавания. Коммуникативная компетентность учащихся – это индикатор качества образования университета. Главную роль в развитии коммуникативной компетентности студентов, на наш взгляд, играет мотивация деятельности преподавателя, которая способствует профессиональному развитию педагога.

Роль преподавателя выступает в качестве ключевой в стимулировании учебно-познавательной деятельности студента в целом и развитии, и формировании его коммуникативной компетентности.

Преподаватель, выстроив учебный процесс системой коммуникативных упражнений и заданий, помогает развить слух, память, логическое мышление, а также создать благоприятные условия, атмосферу стимулирования данного качества, применяя различные методы, технологии обучения.

Ключевые слова. Модернизация содержания отечественного высшего профессионального образования, тенденции развития современной науки, коммуникативная компетентность учащихся, позитивная мотивация, социально-нравственная мотивация, внутриличностная мотивация, негативная мотивация, амотивация.

Развитие современного общества в целом нашло свое отражение в развитии системы высшего образования, которое требует новых форм и методов преподавания. «Необходимость модернизации содержания отечественного высшего профессионального образования вызвана как изменением требований, предъявляемых обществом к специалисту, так и потребностью обновления содержания профессионального образования в соответствии с уровнем и основными тенденциями развития современной науки в контексте идей модернизации профессионального образования, Болонского процесса» [3, 12]. Данный процесс активно внедряется в систему образования Кабардино-Балкарского государственного университета (КБГУ).

КБГУ – «ведущий классический университет России, в качестве интегрированного инновационного университетского комплекса решающий задачи федерально-регионального значения в области образования, науки, культуры, информации и просвещения» [2, 6]. Уже несколько лет вуз входит в первую десятку сильнейших вузов России. Это говорит о непрерывной работе университета в достижении им конкурентоспособности на современном образовательном рынке. И, т.к. приоритетным в настоящее время для КБГУ является повышение качества образования, как показателя конкурентоспособности вуза, то целесообразным видится изучение продуктивной деятельности преподавателя, которая, на наш взгляд, выражается в развитии коммуникативной компетентности студентов.

Мы считаем, что коммуникативная компетентность учащихся – это индикатор качества образования университета. Главную роль в развитии коммуникативной компетентности студентов, на наш взгляд, играет мотивация деятельности преподавателя, которая способствует профессиональному развитию педагога.

Роль преподавателя выступает в качестве ключевой в стимулировании учебно–познавательной деятельности студента в целом и развитии, и формировании его коммуникативной компетентности.

Преподаватель, выстроив учебный процесс системой коммуникативных упражнений и заданий, помогает развить слух, память, логическое мышление, а также создать благоприятные условия, атмосферу стимулирования данного качества, применяя различные методы, технологии обучения.

Многие психологи в понимании и определении мотивации исходят из положения единства динамическо-энергетической, содержательно-смысловой ее сторон. Мотивация является движущей силой человеческого поведения, занимает ведущее место в структуре личности [1, 15]. В данный момент проблема мотивации продуктивной деятельности преподавателя вуза не была исследована внутри КБГУ. В этом и состоит актуальность изучаемой проблемы.

Целью настоящего исследования является определение мотивационной сферы преподавателя КБГУ на различных возрастных этапах, а также доказать, что мотивация является одним из основных факторов влияния на продуктивную деятельность преподавателей разного возраста в развитии коммуникативной компетентности студентов.

Используя методику исследования мотивации Н.В. Бойцовой, нами было проведено эмпирическое исследование на базе КБГУ, результатом которого стало определение сущности понятия мотивации как сложноорганизованной системы, раскрытой через ее структурные компоненты и составляющие.

В исследовании приняли участие 20 преподавателей, с 4 различных кафедр университета. Все преподаватели, как и у Н.В. Бойцовой, были разделены по возрасту и стажу на три группы: 1) преподаватели до 40 лет (стаж работы – до 10 лет); 2) преподаватели от 40 до 50 лет (стаж работы – от 10 до 25 лет); 3) преподаватели старше 50 лет (стаж работы – более 25 лет).

В ходе исследования Н.В. Бойцовой были выделены 4 группы мотивов:

– познавательные (интерес к студентам, своей профессией; стремление к творческому поиску; интерес к преподаваемой науке; желание получить интеллектуальное удовлетворение; желание углубить свои знания и др.);

– профессиональные (стремление принести людям больше пользы; желание помочь студентам стать настоящими людьми; желание быть на высоте, среди лидеров коллектива; сочувствие к отстающим студентам; желание быть высококвалифицированным педагогом и др.);

– социально-нравственные (привычка выполнять любое дело хорошо; ответственность перед самим собой, своей совестью; желание заслужить призна-

ние и доверие студентов; потребность в доброжелательном внимании к своим успехам и удачам со стороны администрации и коллег и др.);

– утилитарные (представление к награде или почетному званию; благодарность в приказе; желание больше заработать; требование со стороны администрации) [1].

Отгалкиваясь от результатов, полученных в работе Н.В. Бойцовой, мы провели тестирование, оформленное на бланках следующим образом: были перечислены 24 мотива (использованные в работе Н.В. Бойцовой), а справа под каждым – цифры от 1 до 5. Таким образом, мы предоставили возможность каждому преподавателю самому дать оценку той или иной мотивации.

Результаты исследования показывают, что преподаватели разного возраста и стажа не одинаково оценивают важность различных мотивов профессиональной деятельности. Например: у преподавателей в возрасте до 40 лет преобладают такие мотивы (4–5 баллов), как: желание больше заработать (70 %); стремление повысить должность, степень, звание (95 %); желание заслужить признание и доверие студентов (94 %); потребность в одобрении коллегами своих успехов и задач (70 %); интерес к студентам, своей профессии (68 %); ответственность перед самим собой, своей совестью (100 %); интерес к творческому поиску (61 %) и др.

У преподавателей от 40 до 50 лет оценки 4 и 5 стоят напротив мотивов: желание быть высококвалифицированным педагогом (92 %); желание углубить свои знания в данной области (100 %); интерес к преподаваемой науке (100 %); желание получить интеллектуальное удовлетворение (100 %); стремление принести людям больше пользы (92 %); сочувствие к отстающим студентам, желание помочь им (73 %).

У преподавателей старше 50 лет приоритетными мотивами оказались: стремление принести людям больше пользы (86 %); привычка выполнять любое дело хорошо, добиваться успеха (93 %); желание помочь студентам стать настоящими людьми (100 %); ответственность перед самим собой, своей совестью (93 %); интерес к творческому поиску (86 %); желание привить к студентам интерес к науке (93 %). Остальные мотивы в этой группе оценивались весьма неоднозначно: 60 % оценили на 5 баллов; 35 % – затрагивали все оценки, 5 % – строго «1» и «2».

В конце исследования, сравнив результаты Н.В. Бойцовой с полученными нами результатами, нам удалось выделить четыре типа мотивации профессиональной деятельности преподавателя вуза.

1. Позитивная мотивация – присущ преподавателям в возрасте до 40 лет. Как и первый тип в работе Н.В. Бойцовой, данная мотивация связана с самой профессиональной деятельностью, процессом ее осуществления. Ведущими в такой мотивации выступают такие мотивы, как интерес к студентам, своей профессии; интерес к творческому поиску; стремление повысить должность, степень, звание, желание быть на высоте, среди лидеров коллектива и др. Но важно отметить, что преподава-

тели до 30 лет высоко оценивают перечисленные мотивы, поэтому, мы считаем, что это достаточно позитивный настрой для начинающего педагога.

2. Социально-нравственная мотивация. Вслед за Н.В. Бойцовой мы считаем, что второй тип мотивации отражает более широкие отношения личности с окружающим миром, социумом: желание быть высококвалифицированным педагогом; желание углубить свои знания в данной области; интерес к преподаваемой науке; стремление принести людям больше пользы. Такой тип мотивации есть у преподавателей от 40 до 50 лет.

3. Внутрличностная мотивация. Также как и Н.В. Бойцова такой вид мотивации мы связываем с внутренним миром самой личности, ее устремлениями, жизненными смыслами, потребностями самореализации, самоосуществления в жизни, деятельности. Ведущими в таком типе мотивации выступают мотивы «само»: привычка выполнять любое дело хорошо, добиваться успеха, ответственность перед самим собой, своей совестью. Хотя Н.В. Бойцова и не относит к этой группе лиц старше 51 года, в рамках нашего тестирования выяснилось, что в КБГУ преподаватели именно этого возраста руководствуются третьим типом мотивации.

4. Негативная мотивация или, как упоминается в работе Н.В. Бойцовой, амотивация, связанная с осознанием неприятностей, неудобств и т. д. Амотивация – состояние, при котором у индивида нет желания действовать. Этот тип мотивации, к нашему удивлению, Н.В. Бойцова связывает с преподавателями старше 51 года. Проведенное нами исследование позволяет высказать иную точку зрения. Как во второй (от 40 до 50 лет), так и в третьей группе преподавателей (старше 50 года) встречались амотивированные оценки. Думается, обусловлено это тем, что преподаватель, будучи в зрелом возрасте может быть не доволен своей деятельностью, или местом работы; а преподаватель более старшего возраста вполне может быть разочарован в том, что не видит ожидаемых результатов своей многолетней работы и т. д.

Таким образом, мы пришли к выводу, что с возрастом у преподавателей высшей школы происходит переоценка мотивационной сферы: утилитарные мотивы заменяют профессиональные и познавательные. Кроме того, можно утверждать, что мотивы, возникающие в профессиональной деятельности на различных возрастных этапах различны в своей устойчивости и влиянием на формирование профессиональной мотивации преподавателя вуза. Поэтому, на наш взгляд, университет должен создавать условия, повышающих оценку имеющихся у преподавателя мотивов, что, несомненно, будет способствовать повышению качества образования.

Литература

1. Михайленко О.И. Из опыта работы по подготовке студентов – будущих учителей начальной школы к работе по системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова // Проблемы повышения качества и новые технологии подготовки специалистов об-

разования в системе классических университетов: сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции. – Нальчик, 2000. – С.111–112.

2. Михайленко О. И. Взаимосвязь мастерства учителя начальных классов и развития речи и мышления у детей // Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру: сборник тезисов Международного конгресса по программе. Этнопедагогика и сравнительная педагогика. Поликультурное образование. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2001. – С. 192–193.

3. Михайленко О.И. Влияние личностно-ориентированного обучения на развитие речи и мышления у детей // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: сборник тезисов 9 Годичного собрания Южного отделения РАО и 21 региональных психолого-педагогических чтений Юга России. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2002. – Ч. 1. – С. 169–170.

4. Михайленко О.И. Гуманизация педагогического процесса как средство развития речи и мышления у детей // Развитие личности как стратегия гуманизации образования: материалы межрегиональной научно – практической конференции / под ред. Е.Н. Шиянова. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2002. – С. 340–341.

5. Михайленко О.И. Формирование педагогического мышления будущих учителей // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы 1 Международной научно-практической конференции. – Волгоград: Перемена, 2012. – С. 277–279.

6. Михайленко О.И. Психолого-педагогические условия самореализации учителя в процессе профессиональной подготовки: монография. Практическая психология в образовании и социальной сфере: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2015. – 260 с.

7. Михайленко О.И. Формирование педагогического мышления будущих учителей в условиях регионального вуза: монография. Теория и практика развивающего образования школьников: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2015. – 279 с.

8. Михайленко О.И. Подготовка учителя на базе классического университета: опыт и проблемы: монография. Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки студентов гуманитарных и технических специальностей: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2015. – 345 с.

9. Михайленко О.И. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов-мигрантов в вузе: монография. Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2015. – 496 с.

10. Михайленко О.И. Процесс профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования // Акмеология. Вып. 28. – 2016. – С. 85–89.

11. Михайленко О.И. Профессиональное развитие будущих учителей в условиях регионального вуза // Материалы Международной научно-практической конференции. – Нальчик: Принт-Центр, 2016. – С. 178–189.

12. Михайленко О.И. Психолого-акмеологическая сущность развития педагогического мышления будущих учителей. Развитие регионального инновационного педагогического кластера КБГУ как сетевого сообщества: монография // The magazine is issued since UK Academy of Education: scientific magazine. – 2016. – № 3(17). – С. 44–50.
13. Михайленко О.И. Психолого-акмеологическое сопровождение педагогической деятельности в системе университетского образования // Поволжский педагогический поиск: научный журнал. – 2017. – № 2(20). – С. 102–112.
14. Михайленко О.И. Формирование акмеологической профессиональной деятельности будущего учителя в педагогическом институте КБГУ // Акмеология. Вып. 30. – СПб., 2017. – С. 81–86.
15. Михайленко О.И. Акмеологические технологии в организации образовательного процесса вуза: монография. Акмеология: теория, практика и перспективы развития: монография / под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой – СПб.: Центр стратегических исследований, 2018. – С. 106–119.
16. Михайленко О.И. Акмеологический подход в профессиональной подготовке учителя // Психология и педагогика: актуальные вопросы: материалы Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 25–30.
17. Михайленко О.И. Опыт взаимодействия вуза и работодателей как важное условие подготовки квалифицированных специалистов: монография. Профессиональные компетенции в высшей школе: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2018. – С. 93–99.
18. Михайленко О.И. Критерии оценки уровня развития коммуникативной культуры преподавателя. Акмеология. Методологические и методические проблемы. Вып. 29 / под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Центр стратегических исследований, 2017. – С. 71–76.
19. Михайленко О.И. Опыт взаимодействия вуза и работодателей как важное условие подготовки квалифицированных специалистов. Гл. 1 // Профессиональные компетенции в высшей школе: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова, Т.Б. Михеева. – Ульяновск: Зебра, 2018. – С. 93–99.
20. Михайленко О.И. Акмеологический подход в профессиональной подготовке учителя // Научный журнал «GLOBUS» – 2018. – С. 25–30.
21. Бойцова Н.В. Мотивация профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Акмеология: научно-практический журнал. – М.: Международная академия акмеологических наук. – 2007. – № 2. – С. 15–20.
22. Карамурзов Б.С. Материалы к докладу «Итоги работы Кабардино-Балкарского государственного университета за период сентябрь 2004–2007 гг.». – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2006. – 147 с.
23. Михайленко О.И. Акмеологический подход в формировании профессионально-педагогической компетентности // Акмеология продуктивной компетентности преподавателя вуза / моногр. под общ. ред. Н.В. Кузьминой. – Нальчик, 2008. – 147 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Герасимова М.А.

Научный руководитель: Кумышева Р.М.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация: Одним из важнейших ресурсов общества является его интеллектуальный потенциал, представленный сообществом людей, нашедших свое место в жизни, полностью реализовавших собственные творческие и профессиональные возможности, интеллектуальные и организационные способности. Именно они являются главной движущей силой прогресса во всех сферах жизни общества и государства.

Ключевые слова: креативность, педагогическая креативность, творчество, творческий характер, одаренность, ядро одаренности.

Современные условия развития общества, науки и искусства актуализируют систему образования по индивидуальной работе с детьми. Будущее любой страны зависит от наличия в данном обществе критической массы талантливых и творческих людей, которые своей деятельностью обеспечивают социальный прогресс.

В настоящее время педагог становится главным инструментом, формирующим творчески развитую личность, он, по сути, творец себя и своих учеников. Поэтому личность учителя должна обладать такими качествами, как масштабное мышление, творческий подход к собственной профессиональной деятельности, саморазвитие, умение выходить за рамки изучаемого, психологическая гибкость, эрудиция, стремление к непрерывному образованию во всем. Педагог – организатор творческой деятельности, ведь сама профессия учителя – творческая, он должен быть исследователем, человеком с нестандартным мышлением, способным к социальному взаимодействию, сопереживанию [1].

В последние годы укоренилось утверждение «У творчески работающего *педагога* – творчески развитые дети». Еще В. О. Сухомлинский подчеркивал, что только творческий *педагог* способен зажечь в детях жажду познания, поэтому каждому *педагогу* необходимо развивать **креативность**, являющуюся главным показателем его **профессиональной компетентности**. Творческие учителя – движущая сила развития образования, шире – всего общества, так как именно они призваны готовить и воспитывать новые поколения творческих людей. Систематическое внешнее давление на них, ограничение их свободы, обезличивание труда, отчуждение от коллектива наиболее талантливых педагогов приводят к исчезновению не только творческого подхода к профессиональной деятельности, но и мотивации качественного исполнения своих обязанностей [2].

Фундаментальными исследованиями по проблемам творчества, творческого процесса и способностей занимались как отечественные ученые (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьев, Я.А. Пономарёв, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич, Д.Б. Богоявленская, М.А. Холодная и др.), так и зарубежные (Дж. Гилфорд, Э. Торренс, Р. Стернберг, Н. Роджерс и др.). Так, Дж. Гилфорд определяет креативность как универсальную способность, кото-

рая содействует успешному творческому мышлению, а Э. Торренс под креативностью понимает способность к обостренному восприятию проблем, связанных с недостаточностью знаний. В российской психологии креативность рассматривается как общая способность к творчеству, особое качество человека, которое предопределяет способность проявлять социально значимую творческую активность [3].

Творческий характер педагогической профессии определяется, во-первых, высокой социальной значимостью и уникальностью ее продукта, формированием личности студента во всем богатстве ее индивидуального своеобразия. Во-вторых, сам процесс педагогической деятельности, основанный на взаимодействии учителя и учеников, не терпит эталона и шаблона, хотя масштаб творческих задач учителя может быть разным. Искусство учителя также проявляется в том, как он выстраивает учебный урок, как он находит контакты и правильный тон общения с учениками в определенных ситуациях. Словом, творчество – это не какая-то отдельная сторона педагогической работы, а наиболее существенная и необходимая ее характеристика [4].

В процессе подготовки будущего учителя возникает ряд противоречий, наиболее существенными из которых, на наш взгляд, есть несоответствие между потребностью школы в педагогически одаренных кадрах и недостаточной разработанностью учебно-методического комплекса их подготовки; между необходимостью воспитания новой генерации педагогических работников, способных обнаруживать и развивать способности и одаренность ребенка и отсутствием концептуальных и методических принципов их подготовки к работе с одаренными учениками. Было сформулировано рабочее определение понятия одаренности как индивидуального потенциального своеобразия внутренних (задатки), внешних (благоприятная социальная среда) и личностных (позитивная Я-концепция, наличие соответствующих волевых качеств, направленности, настойчивости и т.п.) предпосылок для развития способностей личности до уровня выше условно «среднего», благодаря которым она может достичь значительных успехов в определенной деятельности. Учитывая модели одаренности Дж. Гилфорда, Ф. Монкса, Дж. Рензулли, российских исследователей Д.Б. Богоявленской, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, В.Д. Шадрикова, украинских – В.А. Моляко, Е.И. Кульчицкой, А.Л. Музыки, а также опираясь на подход современных психологов, в частности В.В. Рыбалки, к построению модели личности была предложена структура модели одаренности, которую можно представить в виде системы, которая охватывает такие составляющие:

1. Ядро одаренности: способности (общие и/или специальные), развитые на уровне выше среднего, – как совокупность индивидуально психологических особенностей, которые являются условием успешного, высококачественного выполнения человеком деятельности и предопределяют разницу в динамике овладения необходимыми для нее знаниями, умениями и навыками; креативность – как способность к творческому поиску, нестандартному решению задач, которое характеризуется целым рядом параметров (дивергентное мышление, умение видеть проблему, способность генерировать новые, оригинальные идеи, ощущение тонкости организации идей, способность к синтезу и анализу,

скорость мышления, развитая интуиция, способность, к риску, гибкость в мышлении и действиях); направленность личности на определенный вид деятельности – как желание работать именно в этой сфере, получение удовлетворения от деятельности, потребность постоянно возвращаться к ней.

2. Факторы, влияющие на уровень проявления (реализации) основных компонентов ядра одаренности:

– среда (образовательное пространство) – стимулирующее окружение, которое содействует развитию способностей (семья, школа, государство);

– наследственные данные – биофизиологические, анатомо-физиологические особенности организма (задатки), которые являются предпосылкой развития способностей;

– особенности эмоционально-волевой сферы, которые проявляются в настойчивости относительно выполнения заданий, в стремлении к соревновательности, уверенности в своих силах и способностях, уважении к другим, эмпатии, терпимости к особенностям других людей, склонности к самоанализу, толерантном отношении к критике, независимости мышления и поведения, чувстве юмора;

– воспитательное влияние – целенаправленное развитие способностей и одаренности на основе единства деятельности семьи, образовательного заведения, внешкольных учреждений;

– опыт выполняемой деятельности – включение человека в разные виды деятельности с целью овладения общественным опытом и умелое стимулирование его активности в этой деятельности, что способствует действительному развитию его потенциальных возможностей;

– наличие системы ценностей – что отображается в реалистичной Я-концепции, внутренней мотивации, которая предопределяется ценностным содержанием индивидуального сознания, автономностью, самодостаточностью, независимостью, направленностью в будущее;

– случайность – очутиться в нужном месте в нужное время, встреча со Своим Учителем, способным раскрыть уникальность ребенка и создать условия для самостоятельного поиска себя и своего пути, самовыражение в продуктах творчества и т.п.

Следовательно, уровень развития, качественное своеобразие и характер одаренности – это всегда результат взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды (образовательного пространства), опосредствованной деятельностью самого человека. Сама же одаренность – сложное интегральное образование, в котором своеобразно соединены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики [5].

Педагогическое творчество предполагает способность к творческому поиску, нестандартному решению педагогических задач и характеризуется рядом параметров. Для него характерны такие критерии, как скорость (продуктивность) и гибкость мысли, оригинальность, любознательность, аккуратность и смелость. Под скоростью (продуктивностью) мысли понимается количество идей, возникающих в единицу времени. Гибкость мышления характеризует умение быстро и без внутренних усилий переключаться с одной идеи на другую. Оригинальность определяет способность генерировать идеи, отличные от общепринятых, прихо-

дить к парадоксальным, неожиданным решениям. Это связано с целостным видением всех связей и зависимостей, невидимым при последовательном логическом анализе. Любопытство понимается как способность удивляться; открытость и интерес ко всему новому. Смелость предполагает способность принимать решения в ситуациях неопределенности, не бояться собственных выводов и доводить их до конца, рискуя личным успехом и репутацией [6].

Для развития творческих способностей в педагогическом процессе необходимо использовать методы и технологии обучения, которые помогают повысить потенциал личности и активизировать его творческую активность.

Образовательный процесс, как считает Р.М. Кумышева, не может осуществляться вне контекста взаимодействия его субъектов с внешним миром [7].

Приоритет в работе учителя в современной системе образования следует отдавать диалогическим методам общения, совместным поискам истины, разнообразной творческой деятельности. Все это реализуется с помощью интерактивных методов обучения. В ходе интерактивного обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные задачи на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения и участвовать в обсуждениях. Для этого на занятиях организована парная и групповая работа, используются исследовательские проекты, ролевые игры, ведется работа с документами и различными источниками информации, используется творческая работа.

Особую актуальность приобретают тренинговые методы. Тренинг представляет собой обучение посредством приобретения и осмысления жизненного опыта, моделируемого в групповом взаимодействии людей. Такое моделирование осуществляется с помощью игровых методов и дискуссий. Студент становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску и выполняет функцию помощника в работе [8].

Включение задач с творческой направленностью в процесс обучения способствует самораскрытию обучающихся, отказу от устоявшихся стереотипов при решении не только задач, предусмотренных учебным планом, но и при решении задач, связанных с нестандартными профессионально ориентированными ситуациями. Креативно-ценностные образовательные технологии обучения – это способ изменения исходной и базовой установки профессионального образования, поскольку творческий подход к проблеме обучения предполагает не решение готовых дидактических задач, а порождение, творческое оформление и развитие. идей, планов и проектов в широком социальном аспекте жизни.

В плане формирования профессиональной креативности студентам предлагается разработать учебные задачи по таксономии учебных целей Б. Блума. Затем формируются команды студентов, которые выполняют эти задания и анализируют, какие умственные действия они применили в процессе работы над заданиями. Сформированные при решении когнитивных задач умения трансформируются на данном этапе в операциональную компетентность. Студенты не только умеют решать задачи разных уровней по таксономии Б. Блума, но и способны поставить такие задачи перед потенциальными обучающимися. Результаты анализа заданий, разработанных сокурсниками, используются для

экспертной оценки учебных заданий. Экспертная деятельность студентов позволяет расширить спектр когнитивных операций, выполняемых студентами, а также повысить теоретическую грамотность по теории и технологии обучения в профессиональном образовании. При выполнении данного задания синтезируются профессиональная креативность, когнитивная мобильность и операциональная компетентность (Р.М. Кумышева) [9].

Кумышевой Р.М. было проведено исследование, в котором студенты регулярно выполняли творческие проблемные и исследовательские задания, мини исследования реальных проблемных ситуаций, требующих профессионального вмешательства, т.е образовательный процесс фрагментально включал контекст внешнего мира. Далее контекстные поля были расширены: на занятиях создавались ситуации, имитирующие профессиональную деятельность и предполагающие социальное взаимодействие, за пределами аудитории студенты выполняли полевые задания в ситуациях, требующих профессиональной компетентности, самостоятельности и активного взаимодействия с людьми [10]. Данные задания служат примером проявления креативной деятельности в образовательном процессе.

Метод учебного проекта – это одна из лично ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики [11].

Способность к проектной деятельности в современную эпоху – это новая грань человеческой образованности. Сознание и поведение людей, вовлеченных в проектную деятельность, под ее влиянием приобретают новые, дополнительные свойства [12].

Педагогическое творчество учителя развивается на протяжении всей педагогической деятельности и является решающим фактором в его продвижении к вершинам педагогического мастерства. Любая деятельность считается творческой, если ее продукт отличается новизной, которая может быть как объективной, так и субъективной по своему характеру. В педагогике таким продуктом могут быть новые образовательные технологии, формы, методы обучения и воспитания, рост педагогического мастерства учителя.

Литература

1. Морозов А.В. Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. – М.: Академический проект, 2004. – 559 с.
2. Огоновская И.С. Пространство педагогической креативности и факторы ее ограничения // Образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 3–18.
3. Дружинин В.Н. Проблемы общих способностей (интеллект, обучаемость, креативность). – СПб.: Питер, 2007. – 350 с.
4. Ильин И.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2011. – 448 с.
5. Антонова Е.Е. Педагогическая креативность как ведущий компонент в структуре педагогической одаренности // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – 2008. – № 12. – С. 92–98.

6. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Минск: НИО, 1995. 240 с
7. Кумышева Р.М. Смысловые инварианты учебной деятельности // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 72–80.
8. В.В. Утёмов, М.М. Зиновкина, П.М. Горев Педагогика креативности. – М.: Palmarium Academic Publishing, 2013. – 244 с.
9. Кумышева Р.М. Моделирование профессиональной компетентности студентов посредством применения таксономии учебных целей Б. Блума // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 4. – С. 95–99.
10. Кумышева Р.М. Концептуальная модель обучения студентов контекстной деятельности в информационном мире // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 102–119.
11. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие. – М.: АРКТИ, 2003.
12. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие. – М: Академия, 2008. 288 с.

ЦИФРОВАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ КАК ЧАСТЬ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Анаев М.А.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Современный мир переживает эпоху массовой цифровизации или «цифровой революции», которая все преобразует, и требует соответствующих изменений для любой экономики. Для внедрения новых технологий с учетом требований времени, Правительством РФ утверждена программа «Цифровая экономика Российской Федерации». «С использованием цифровых технологий изменяются повседневная жизнь человека, производственные отношения, структура экономики и образования, а также возникают новые требования к коммуникациям, вычислительным мощностям, информационным системам и сервисам» [5].

Информационные технологии затрагивают все аспекты человеческой деятельности, и образование не является исключением. Среди достижений, запланированных цифровой экономикой Российской Федерации к 2024 году отмечается «успешное функционирование не менее 10 отраслевых (индустриальных) цифровых платформ для основных предметных областей экономики (в том числе для цифрового здравоохранения, цифрового образования и «умного города») [5].

Система образования должна обеспечивать уверенный переход в цифровую эпоху. «Национальная учебная программа по развитию знаний» Министерства образования и научных исследований Норвегии рассматривает цифровую компетентность в качестве базового навыка наряду с письмом, чтением, арифметикой и речью [4].

Информатизация образования создала базу для перехода на новый уровень, цифровизация направлена на подготовку специалистов, которые гарантированно востребованы на рынке труда, легко и свободно владеют мобильными и интернет-технологиями, а также ориентированы на непрерывное обучение (повышение квалификации) с помощью электронного обучения...

Цифровая среда требует от педагогов другой ментальности, восприятия картины мира, совершенно иных подходов и форм работы с обучающимися. Педагог становится не только носителем знаний, которыми он делится с учащимися, но и проводником по цифровому миру. Он должен обладать цифровой грамотностью, способностью создавать и применять контент посредством цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиска, обмена информацией, коммуникацию.

Для успешной и эффективной цифровизации образовательной среды необходимо наличие профессионалов с высоким уровнем цифровой компетентности.

Не всегда преподаватели обладают достаточно высоким уровнем цифровой квалификации для выполнения всё возрастающих в этом направлении требований. По мере того как общество становилось все более цифровым, спрос на цифровых компетентных учителей эволюционировал, навязывая необходимость новых подходов.

Складывается ситуация, что при всеобщем внимании и высокой актуальности цифровизации образовательной среды, когда принимаются и реализуются различные программы, направленные на активизацию этого процесса, когда разрабатываются новые цифровые платформы и обновляются технические возможности, в конечном итоге эффективность и продуктивность процесса цифровизации зависит от цифровой компетентности индивида включенного в этот процесс.

Цифровая компетентность представляет собой комплексный феномен, в структуру которого входят не только знания и умения, но и мотивационные факторы (место интернета в структуре деятельностей и потребностей, ответственность и ценности, мотивация к развитию и совершенствованию пользовательских навыков), а также эмоциональные компоненты (переживания, связанные с деятельностью в интернете, эмоциональное отношение к нему) и ответственность (Цифровая компетентность подростков и родителей).

Цифровая компетентность рассматривается нами, как способность человека использовать информационно-коммуникационные технологии в различных областях своей деятельности. В соответствии с этим пониманием мы выделили: общую базовую цифровую компетентность и профессиональную цифровую компетентность.

Мы для своего исследования определили методический инструментарий: модифицированный Ценностный опросник Шварца [1], Шкала общей самоэффективности Р. Шварца, М. Ерусалема [2], методики направленные на выявление удовлетворенности жизнью и удовлетворенности работой, Методика исследования отношения личности к инновациям (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко) [3], а также разработанный нами опросник для выявления цифровой вовлеченности (вовлеченности) преподавателя вуза.

В процессе проведения исследования мы разработали авторскую модель опросника, направленного на определение общей базовой цифровой компетентности и профессиональной цифровой компетентности, с опорой на результаты социально-психологического опроса проведенного на выборке более 350 преподавателей различных вузов.

Данный опросник нацелен на выявление степени вовлеченности респондентов в образовательную среду и выявление связанных с этим факторов. В процессе разработки опросника мы исходили из необходимости раскрыть два основных фактора вовлеченности.

Общая базовая вовлеченность определяла степень вовлеченности индивида в цифровые технологии, уровень его владения информационно-коммуникационными технологиями, использование современных гаджетов, владение возможностями сети интернет.

Профессиональная вовлеченность в цифровую образовательную среду предполагала выявление степени использования индивидом цифровых технологий, современных гаджетов, сети интернет и социальных сетей для организации своей работы, для более эффективного взаимодействия со студентами, более оперативной передачи информации и получения обратной связи.

Участникам предлагался для заполнения опросник, состоящий из 27 утверждений, которые позволяют оценить степень вовлеченности респондентов в цифровую среду (валидизируемая методика). Опросник направлен на выявление общей цифровой вовлеченности в цифровую среду и вовлеченность в профессиональную образовательную среду. Не использование в должной степени профессиональной цифровой среды может быть обусловлено тем, что человек в принципе не включен в цифровое пространство. Не включенность в процесс цифровизации может быть вызван различными факторами в числе которых, возможно будет выступать и сопротивление инновациям со стороны самого индивида. Однако, возможно, что индивид может быть включен в цифровое пространство и принимать внутренне все новые достижения информационно-коммуникационных технологий, хорошо ориентироваться в цифровой среде, но не использовать свои знания, своё принятие цифровизации в профессиональной образовательной деятельности.

Данный опросник нацелен на выявление степени вовлеченности респондентов в образовательную среду и выявление связанных с этим факторов.

Предлагаемые нами опросник «Шкала цифровой вовлеченности», целью данного опросника является определение цифровой вовлеченности индивида в цифровую среду. В нашем случае выборка состояла из преподавателей вузов и определялась вовлеченностью в цифровую образовательную среду.

Методика представляет собой самоопросник, который первоначально включала 27 утверждений, однако ходе доработки и статистического анализа шкала была сокращена до 20 утверждений. Каждое утверждение оценивается по 6-ти балльной шкале: 1 – Совсем не похож на меня; 2 – Не похож на меня; 3 – Совсем чуть-чуть похож на меня; 4 – Немного похож на меня; 5 – В значительной степени похож на меня; 6 – Очень похож на меня.

В процессе разработки опросника мы исходили из необходимости раскрыть два основных фактора вовлеченности, которые мы условно назвали: общая базовая вовлеченность в цифровую среду и профессиональная вовлеченность в цифровую образовательную среду.

Общая базовая вовлеченность определяла степень вовлеченности индивида в цифровые технологии, уровень его владения информационно-коммуникационными технологиями, использование им современных гаджетов, владение возможностями сети интернет.

По результатам проведенного исследования наибольшие показатели по среднему значению показали ответы по следующим шкалам:

V9 Считает, что использование современных гаджетов и информационных технологий помогает эффективно решать задачи (5.2857).

V4 Активно использует возможности сети Интернет в своей работе (5.2714).

V5 Использует современные гаджеты и информационные технологии в процессе своей работы (5.2429).

V7 Считает, что использование современных гаджетов и информационных технологий помогает экономить время (5.1857).

V11 Использует электронную почту и социальные сети (WhatsApp, ВКонтакте, Telegram) для обмена материалами и рассылки информации студентам (5.0714).

Как видно из представленных утверждений большая часть респондентов согласны, что использование современных гаджетов и информационно-коммуникационных технологий помогают эффективно решать задачи и экономить время, они активно используют возможности сети интернет и социальных сетей для получения информации и рассылки информации студентам.

Наименьшие показатели по среднему значению показали вопросы:

V20 Использует возможности Университетского сайта (или специальной образовательной платформы), для проведения он-лайн занятий и/или консультаций (3.3093).

V19 Использует сайт Университета (или специальную образовательную платформу) для оценки работ студентов онлайн (4.1320).

V13 Использует современные гаджеты и информационные технологии в осуществлении промежуточного контроля (4.2123).

V15 На своей персональной странице выкладывает учебный материал и методические рекомендации (4.300).

V30 Использует электронно-образовательную среду вуза в образовательном процессе (4.4333).

Как показывают выявленные по этому принципу вопросы, наименьшее количество выборов набрали утверждения отражающие использование профессиональной цифровой образовательной среды вуза. Меньше всех из опрошенных респондентов, используют сайт или образовательную платформу вуза для

он-лайн занятий и/или консультаций. Этот показатель резко контрастирует, даже рядом с другими низкими значениями. Как показали результаты опроса, наименьшее количество из респондентов используют сайт или образовательную платформу вуза для он-лайн оценки студентов, для осуществления промежуточного контроля, не пользуются возможностями своей персональной страницы и в целом плохо используют электронно-образовательную среду вуза в образовательном процессе.

Предварительный анализ полученных результатов наглядно показывает, что при всём принятии и положительном отношении к цифровизации в целом, при достаточно высоких показателях одобрительного отношения к новым технологиям, при широком использовании возможностей сети интернет в работе, использовании информационно-коммуникационных технологий и социальных сетей, достаточно низкий уровень использования профессиональной цифровой образовательной среды. Респонденты признают, что в недостаточной степени пользуются возможностями сайта или образовательной платформы вуза, не используют их для получения обратной связи, для коммуникации в режиме «диалога».

Однако, надо отметить, что данные показатели актуальны для конца 2019 года, когда проводилось исследование и обрабатывались результаты, а в начале 2020 года, как всем известно ситуация резко изменилась. В связи с введенными ограничениями и переводом всех на дистанционное обучение, всем преподавателям пришлось перейти к обучению на университетских образовательных порталах, с реализацией всех форм учебной работы.

Поэтому нам пришлось взять определенную паузу, потому как массовый переход на обучение с использованием дистанционных технологий и университетских образовательных порталов, заставляет нас пересмотреть общую концепцию исследования и продолжить уже с учетом изменившихся условий и современных реалий.

В настоящее время планируется проведение дополнительного исследования с учетом всеобщего перехода к дистанционному электронному обучению.

Необходимо изучить новые теоретические источники в этом направлении, пересмотреть общую стратегию самой исследовательской работы, с учетом этого адаптировать к изменившимся обстоятельствам и завершить практическое исследование.

Литература

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hr-portal.ru>.
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psylab.info>.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://publications.hse.ru>.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikihow.com>.
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Цифровая экономика РФ <https://digital.gov.ru>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тарканова Р.Б.

Научный руководитель: Кумышева Р.М.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального развития будущих учителей в процессе вузовской подготовки. Автор приходит к выводу, что успешному профессиональному развитию будущих учителей способствует реализация контекстного подхода в обучении. Так же, в данной статье приводятся исследования как российских, так и зарубежных авторов подтверждающие эффективность контекстной учебной деятельности для профессионального развития студентов.

Ключевые слова: контекстный подход в обучении, учебно-профессиональная деятельность, профессиональное развитие, становление, формирование, концепции профессионального развития, личность.

Реформы отечественной высшей школы справедливо упрекают в «концептуальной узости» и заикленности на экономическом факторе и рыночных отношениях, на продуцировании и сбыте технологий. Ведь процесс образования гуманитарный по своей сути и может быть успешен лишь в той мере, в какой он отвечает природе и экзистенциальным потребностям человека. Вполне естественно, что образовательный процесс в современном информационном обществе все более явственно обретает характер управления развитием личности в специально организованном пространстве – образовательной среде [1].

Динамичные изменения последних десятилетий во всех сферах жизни современного общества способствуют формированию и развитию сильной личности, преобразующей социальную действительность. Сегодня развитие человеческого потенциала является доминирующим и ориентировано на повышение качества жизни, расширение возможностей человека во всех областях. На первый план выдвигается способность быть субъектом своего развития, самостоятельно находить решения значимых проблем в условиях быстро меняющегося мира. Среди областей широкой сферы развития человеческих ресурсов многие специалисты главенствующую роль отдают профессиональному развитию личности. Профессиональное развитие обычно отождествляют с прогрессивным развитием человека: созреванием, формированием, саморазвитием, самосовершенствованием [2].

Образовательный процесс в современном мире призван максимально адаптировать обучающихся к условиям внешнего мира и способствовать высокой готовности к взаимодействию с ним. Это требует создания образовательной среды, максимально приближенной по характеру и структуре к внешнему миру и одновременно отличающейся от нее по своей целенаправленности и условиям взаимодействия субъектов образовательного процесса. В пределах такой образовательной среды все учебные действия представляют собой модель взаимодействия обучающихся с внешним миром [3].

В соответствии с нормативными требованиями к результатам образования и социально-экономическими условиями деятельности выпускников обра-

зовательных организаций высшего образования обнаружилась необходимость уточнения индикаторов формируемой у студента профессиональной компетентности [4]. В их числе:

- быстрое реагирование на динамику профессиональных задач и социального пространства;
- готовность к взаимодействию с разнообразными уровнями социального пространства;
- готовность к коллективному решению проблемных задач;
- способность к решению нестандартных профессиональных задач.

Исходя из этих требований выпускники вуза должны обладать следующими компонентами профессиональной компетентности:

- когнитивная мобильность;
- операциональная компетентность;
- коммуникативная компетентность;
- интерактивная компетентность;
- профессиональная креативность [5].

Такое разнообразие задач может быть решено только в рамках открытой универсальной модели формирования профессиональной компетентности выпускников вуза.

Эта проблема, с точки зрения Р.М. Кумышевой, «разрабатывается отечественными и зарубежными исследователями последние два десятилетия. И в плане научно-педагогического сопровождения формирования профессиональной компетентности студентов системы высшего образования выявились общие узловые позиции:

- существует объективная необходимость обучать студентов в социальном и профессиональном контекстах (А.А. Вербицкий);
- для современного специалиста недостаточно знать содержание учебных дисциплин, ему необходимы когнитивные компетенции и навыки, которые могут быть применены в изменяющихся условиях деятельности (Э. Гейт и Л. Алябер);
- современное образование должно строиться на моделировании процессов и объектов (Ч. Жанг, Л.Юлин, Й. Ксяоми, Л.П. Ан);
- для полноценного профессионального образования необходимо создавать обучающие модели и социальные модели, основанные на профессиональном и социальном контекстах (А.А. Вербицкий)» [5].

Активность человека постоянно подвергается влиянию изменяющихся ситуаций внешнего мира и, соответственно, может изменяться в сторону ослабления или усиления. В соответствии с изменением активности изменяется и положение человека в мире. Устойчивости позиции-отношения в первую очередь способствуют инвариантные смыслы, которыми руководствуется человек.

Поскольку смысловые инварианты жизни и деятельности способствуют устойчивости позиции человека в мире, «человеку необходима смыслообразующая контекстная деятельность. Данная деятельность осуществляется в нескольких контекстах: пространственном и временном. В свою очередь пространственный контекст представлен объектами и ситуациями как комбина-

циями объектов внешнего мира. Временной контекст включает контексты прошлого и настоящего. Прошлое предполагает учет опыта субъекта деятельности, а будущее – трансляцию получаемого в настоящее время опыта в будущее» [6].

Существуют различные определения рассматриваемого понятия «профессиональное развитие», которые дополняют друг друга. Оно включает в себя направление профессионального выбора, линию построения карьеры, особенности профессионального поведения на работе, наличие профессиональных достижений, удовлетворенность от процесса и результатов труда, эффективность образовательного поведения личности, смена или стабильность рабочего места, профессии.

В психологии нет однозначного определения понятия «развитие». Оно тесно связано с понятиями «становление» и «формирование», которые в отдельных науках, особенно в педагогике, используются как синонимы [7]. В психологии под развитием понимается процесс изменений в сознании и поведении индивида: качественные перестройки в психических процессах и их взаимосвязях, появление новых мотивов и интересов, способствующих обретению новых психических свойств. Л.И. Анцыферова под развитием понимает «основной способ существования личности: психическое и социальное становление личности не ограничено какими-то определенными отрезками времени. Оно осуществляется на всех этапах жизненного пути человека. Период зрелости не может рассматриваться как конечное состояние, к которому направлено развитие и которым оно завершается. Наоборот, чем более зрелой в социальном и психологическом смысле становится личность, тем более возрастает ее способность к дальнейшему развитию» [8]. Таким образом, нескончаемый процесс становления – характерная черта психологической организации личности и одно из обязательных условий ее способности к непрерывному безграничному развитию.

Педагогика рассматривает профессиональное становление личности как процесс решения профессионально значимых задач – познавательных, коммуникативных, морально-нравственных, в ходе которого специалист овладевает необходимым комплексом связанных с его профессией деловых и нравственных качеств [9]. В ходе развития личности происходит и становление ее целостности. По мнению К.М. Левитана, эта целостность представляет собой направленность, которая позволяет обеспечить непрерывность, преемственность всех периодов развития личности, а также раскрытие необходимых отсутствующих качеств личности.

Проблема становления и развития человека как профессионала в деятельности исследуется и новой наукой – акмеологией. Авторы акмеологической концепции профессионального развития отмечают, что профессионализм личности достигается в процессе формирования профессионально важных способностей, развития личностно-деловых качеств, расширения пространства личности, ее профессионального и нравственного «обогащения», рефлексивной организации, рефлексивной культуры, творческого и инновационного потенциала, мотивации достижений, раскрытия творческого потенциала и наличия сильной и адекватной мотивации [10]. Акмеологи подчеркивают, что, даже достигнув высокого уровня профессионализма, специалисты не перестают развиваться. Большинство ученых, занимающихся проблемой профессионального развития,

признают, что развитие личности профессионала осуществляется путем систематического усовершенствования, расширения и подкрепления спектра знаний; развития личностных качеств, необходимых для освоения новых профессиональных знаний, навыков и умений. Профессиональное развитие должно быть не формальностью или обязанностью, а образом мышления, полезной привычкой. В различных формулировках утверждается также необходимость профессионального развития личности в течение всей жизни.

Многолетнее глубокое изучение учеными проблемы профессионального развития личности специалиста нашло свое отражение в отечественных и зарубежных концепциях разных авторов. Помимо вышеупомянутых концепций существуют и другие концепции профессионального развития личности, которые по-разному определяют сущность профессионального становления специалиста, его трансформацию и развитие.

Л.М. Митина в своей концепции профессионального развития рассматривает модели адаптивного поведения и профессионального развития личности. Принципиальным для автора является отсутствие связи между возрастом человека и его профессиональным развитием [11].

Э.Ф. Зеер в своей концепции выделяет четыре стадии профессионального развития личности, основанием которой является социальная ситуация развития и уровень реализации в профессии. Периодизация профессионального развития опирается на хронологический возраст человека. В основе концепции А.Т. Ростунова стоит создание эффективной системы управления формированием профессиональной пригодности, под которой он понимает совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, обеспечивающую наибольшую эффективность его общественно полезной деятельности и удовлетворенность своим трудом.

Процесс профессионального развития, по мнению Д. Холланда (типологическая теория), ограничивается определением самим индивидом личностного типа, к которому он относится, поиском профессиональной сферы, соответствующей собственному типу, выбором одного из четырех квалификационных уровней этой сферы [12]. Сходство работ разных ученых по данной теме состоит в методологической общности подходов и принципов. Различия просматриваются в концентрации исследований на формах профессионального развития. Одни большее значение придают профессиональному становлению, другие – процессу профессионализации, третьи – личностно-профессиональному развитию.

Проблема профессионального развития особенно актуальна в настоящее время. В условиях модернизации российского образования резко повысился спрос на квалифицированного, творчески мыслящего, конкурентоспособного учителя, стремящегося к непрерывному образованию и совершенствованию личностных и профессиональных качеств.

Профессиональное развитие студентов означает повышение их готовности работать в изменяющихся условиях внешнего мира. Для этого учебная деятельность студентов должна быть контекстной.

«Контекстное обучение ориентирует личность на профессиональную деятельность в производственных ситуациях, а также с учетом социального и культурного окружения. В соответствии с контекстным образованием:

1) критерием усвоения знаний являются практические действия или поступки (А. А. Вербицкий);

2) профессиональный контекст реализуется при помощи учебных моделей (Г. В. Лаврентьев и соавторы);

3) учебная деятельность моделируется в ситуациях, имитирующих профессиональную деятельность (А. Тугая)» [11].

Согласно исследованиям А.А. Вербицкого, контекстное обучение – это такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Овладение профессией осуществляется в контекстном обучении как процесс динамического движения деятельности студента от учебной деятельности через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к собственно профессиональной деятельности с помощью трёх взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной [12].

Здесь контекстом являются все атрибуты учебного процесса. Если взять шире – образовательный процесс в образовательной среде, то контекст охватывает пространство за пределами образовательной среды, т.е. мир, с которым взаимодействует каждый конкретный обучающийся. Для ориентации в нем школьнику необходимы условия и механизмы обучения, которые позволят познавать мир в более широком контексте, соотносить его с реальными условиями его жизни, создавать конкретные идеи оптимизации взаимодействия с той частью мира, с которой он находится в непосредственном контакте. И это должно стать для школьника смыслом его образования, смыслом учебной деятельности. Необходимо учитывать, что школьник взаимодействует с миром и за пределами образовательной организации на разных уровнях. Особого внимания требует его взаимодействие на информационном уровне. «Есть два типа взаимодействия с информацией: потребление и конструирование. Потребитель информации принимает ее без критического осмысления и соизмерения с ситуацией применения. Потому информация может быть полезной или вредной, способствовать прогрессивной деятельности или, наоборот, тормозить ее, повести в ошибочном направлении. Позиция конструктора всегда предполагает деятельностное отношение к информации и вытекающую отсюда установку на интерактивную коммуникацию» [12].

Главным в учебном процессе становится не передача информации, а овладение целостной профессиональной деятельностью. В контекстном обучении создаются условия для движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду. Студент осознаёт, что было (образцы теории и практики), что есть (выполняемая им познавательная деятельность) и что будет (моделируемые ситуации профессиональной деятельности). Всё это мотивирует познавательную деятельность; учебная информация и сам процесс учения приобретают личностный смысл, информация превращается в личное знание студента.

В контекстном обучении можно использовать любые формы, методы и процедуры, обоснованные в рамках других подходов. Методология контекстного обучения не несёт в себе отрицания других подходов, она их вбирает в свою логику, «помещая» в том месте образовательного процесса, где они наиболее

эффективны. Контекстный подход в образовании – это целостная комплексная модель организации и функционирования образовательной системы, исходящая из стремлений студентов к познанию и самопознанию, саморазвитию и самореализации и обеспечивающая его самоактуализацию в том жизненном пространстве (контексте), в которое он включен и частью которого является. Формирование профессионально-педагогической направленности будущих учителей в контекстном обучении происходит в трёх базовых формах деятельности студентов и множестве промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой. Учебная деятельность академического типа, собственно учебная деятельность, классическим примером которой является информационная лекция; здесь имеет место, главным образом, передача и усвоение информации.

Чтобы быть успешным в профессии, учитель должен много читать (ведь специальная литература «знакомит нас с психологическими наблюдениями множества умных и опытных педагогов и, главное, направляет нашу собственную мысль на такие предметы, которые легко бы могли ускользнуть от нашего внимания» К. Д. Ушинский), перенимать опыт работы коллег, обладать широким кругозором, хорошо знать свой предмет, поскольку только так можно пробудить к нему интерес у учащихся и мотивировать их к его изучению; только при таких условиях можно свободно творить на уроке, не боясь новых форм, приемов, методов, технологий. Знания, умение интегрировать их – фундамент творчества [14].

Литература

1. Кумышева Р.М. Университет: к проблеме образовательной среды // Высшее образование в России. – 2013. – № 6. – С. 90–94.
2. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.
3. Кумышева Р.М. Образовательная среда в контексте взаимодействия обучающихся с внешним миром // Современная наука: теоретический и практический взгляд: сборник научных статей / науч. ред. Д.В. Фурсова. – М.: Перо, 2018. – С. 46–49.
4. Кумышева Р.М. Моделирование профессиональной компетентности студентов посредством применения таксономии учебных целей Б. Блума // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 4. – С. 95–99.
5. Кумышева Р.М. Моделирование профессиональной компетентности студентов посредством применения таксономии учебных целей Б. Блума // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 4. – С. 96.
6. Кумышева Р.М. Влияние смыслообразующей контекстной деятельности на позицию человека в мире // Психологические проблемы смысла жизни и акме: сборник материалов XXII Международного симпозиума. – 2017. – С. 70–74 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru>.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

8. Анцыферова Л.И. . Методологические проблемы формирования и развития личности. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – 365 с.
9. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. – Саратов: Изд-во ун-та, 1991. – 168 с.
10. Деркач А.А. Зазыкин В.Г. Акмеология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
11. Цитируется по статье О.А. Козыревой «Концепции профессионального развития» // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 5. – С. 1–5.
12. Кумышева Р.М. Концептуальная модель обучения студентов контекстной деятельности в информационном мире // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 102–119.
13. Вербицкий А.А. Теория и технология контекстного образования. – М.: МПГУ, 2017. – 149 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.litres.ru>.
14. Кумышева Р.М. Региональная образовательная модель, основанная на контекстной деятельности в системе «Человек – Мир» // Педагогика. – 2018. – № 8. – С. 79–85.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Тюменова А.З.

Научный руководитель: Кумышева Р.М.

Кабардино-Балкарский госуниверситет, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Современный мир и олицетворяющее его современное общество являются достаточно сложными структурами, для которых характерно насыщение разнообразными компонентами, вступающими в постоянное взаимодействие. Эти базисные составляющие выступают в виде основополагающих систем, на которых основывается профессиональная деятельность студентов, осуществляющая постоянный контакт с этими системами и, таким образом, обретающая свою собственную сложность.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, студенчество, цифровое пространство.

На современном этапе эволюции отношений человека с внешним миром человек призван действовать как индивидуальность, т.е. управлять своим взаимодействием с внешним миром на основе индивидуальной поведенческой модели, сформированной путем соотнесения внутренних ресурсов с жизненными ситуациями и принятия адекватных решений [1]. Позиционирование человеческого субъекта в окружающей действительности определяется смысловой системой, выступающей основой взаимодействия данного субъекта с миром [2]. В этой связи, человека следует характеризовать в качестве субъекта когнитивной деятельности и основополагающего агента системы познания. Именно позна-

ние характеризуется стимулирующими смысловыми качествами взаимодействия человека с окружающим пространством [3].

Данное свидетельство позволяет рассматривать профессиональную сферу в целом как институциональную категорию. Для профессиональной сферы свойственная существенная динамичность, базирующаяся на отраслевом образовании и форменном усложнении деятельности [4].

Условием формирования студенческой профессиональной сферы является образовательная среда вуза [5].

Мир, находясь в состоянии постоянного внутреннего преобразования, ознаменовал постепенный переход от состояния ограниченности информационных ресурсов к их практически повсеместной доступности и информационному перенасыщению. Практика анализа профессиональной деятельности современных студентов продемонстрировала тот факт, что проблематика работы в условиях ограничения не менее сложна в сравнении с проблематикой доступности. Прежде всего, наличие большого объема информации, который приходится постоянно анализировать современному специалисту, означает потребность в осуществлении выбора в условии существования огромного количества информационных данных со схожими свойствами, что, соответственным образом, требует более тщательного подхода к изучению проработанности информации с точки зрения научности. Но, стоит отметить, что эта тенденция также способствует и актуализации знаний студентов, который они получают в течение продолжительного учебного процесса, поэтому, вопреки распространенному мнению о снижении приоритета вузовских методологий в современном обществе можно сделать вывод, что вуз позволяет адаптировать студентов, их профессиональные навыки, к условиям работы в аспекте информационной доступности и, тем самым, защитить студентов от принятия необдуманных или слабо проработанных профессиональных решений; целостно развить интеллектуальный потенциал вузовской системы обучения в целом. Одним из важнейших ресурсов общества есть его интеллектуальный потенциал, представленный сообществом людей, которые нашли свое место в жизни, сполна реализовали собственные творческие и профессиональные возможности, интеллектуальные и организаторские способности [5].

Немаловажным аспектом является факт потребности использования в текущей профессиональной деятельности различных интернет – ресурсов, интернет – коммуникаций и цифрового пространства в целом. Цифровое пространство формирует ту самую уникальную среду, на платформе которой можно взглянуть на характер взаимодействия информационных данных со схожей приоритизацией – то есть, объективно лицезреть описанную ранее проблематику, связанную с повсеместной информационной доступностью. Цифровое пространство заставляет студента как начинающего специалиста существовать на грани двух миров – реального и виртуального, которые в условиях текущего и постоянно изменяющегося мира, как никогда, находятся в тесном сплетении; при этом, очень часто современные социологи и отраслевые специалисты отмечают тот факт, что виртуальный мир можно рассматривать как некое продолжение реального, а в некоторых случаях – наоборот, когда мы утверждаем об

внутреннем развитии отраслевых систем внутри цифрового пространства. Поэтому готовность осуществлять профессиональную деятельность в современных условиях для студентов также обозначает наличие объективных представлений об условиях существования и развитие цифрового и реального пространства, что требуется для возможности перехода от взаимодействия с одним пространством к взаимодействию с другим. Цифровизация сосредотачивает внимание на важности образовательной цели. Основной целью современного образования является общекультурное, социальное и профессиональное развитие личности будущего выпускника школы, колледжа, вуза, овладение им целостной практической и профессиональной деятельностью [6, с. 15].

Цифровизация ценностей профессиональной деятельности ознаменовала и «смену профессиональных приоритетов между машиной и человеком» [7]. Техника, обеспечивающая стабильность цифровизация, становится проводниковым агентом для современного специалиста в мир информационной доступности, поэтому навык работы с контролирующей электроникой следует обозначать как объективно – потребительский образовательный концепт.

Очень часто профессиональную деятельность рассматривают как некий комплекс стандартов, на основе которых строятся профессиональные ценности и интересы внутри той или иной отрасли хозяйствования людей. Динамика общества и постоянные переход информационных ценностей из одного состояния в другое обозначили потребности смены жесткости восприятия этого шаблона – стандарты в профессиональной деятельности становятся менее функциональными и действуют сравнительно небольшое количество времени – все это требуется для возможности соответствия профессиональной деятельности темпам наращивания общественного процесса как в реальном, так и в виртуальном пространствах. Вместе с тем, рассматривая студентов как агентов профессиональной деятельности, стоит отметить, что для данной категории общества следование такой стандартизации является менее естественным процессом, как для более зрелых социальных групп, для которых жесткая стандартизация становится проблематикой в освоении новых концепций профессиональной деятельности. Этот факт позволяет подчеркнуть свидетельство того, что наряду с организацией образовательной среды специалисты указывают на важность совмещения образовательной среды и внешнего мира [8].

Однако требования к образовательному процессу, в особенности на вузовском этапе, постоянно возрастают, и для возможности его соответствия ожиданиям общества требуется соблюдение ряда актуальных общественных концепций. В их числе особенно выделяются: гуманизация, гуманитаризация, индивидуализация, дифференциация и демократизация – все они свойственны образованию на всех основных его этапах [9], включая вузовское обучение.

В соответствии с нормативными требованиями к результатам образования и социально-экономическими условиями деятельности выпускников образовательных организаций высшего образования обнаружилась необходимость уточнения индикаторов формируемой у студента профессиональной компетентности. В их числе: быстрое реагирование на динамику профессиональных задач и социального

пространства; готовность к взаимодействию с разнообразными уровнями социального пространства; готовность к коллективному решению проблемных задач; способность к решению нестандартных профессиональных задач [10].

В актуализации этих элементов помогает инновационно-проектная деятельность, реализуемая в педагогической деятельности. Данная деятельность способствует формированию образной системы социокультурной динамики с опорой на ценностный базис [11].

Стоит отметить, что основополагающей частью инновационной – проектной деятельности является учебный проект. В самом общем плане проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [12, с. 24]. Учебный проект – это сбалансированный ансамбль поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых обучающимся самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой для него проблемы [13]. Учебный проект является подсистемной сущностью учебной деятельности. Учебная деятельность ориентирована на трансформацию во взаимодействие человека с миром, а именно: с его предметным, социальным и информационным уровнями в комплексе [14].

Изменения в образовании предъявляют новые требования к квалификации (перечень усвоенных знаний и умений), которые заменяются на требования к компетентности как способности принимать верные решения в динамичных процессах, организовывать работу других или свою работу с другими участниками деятельности [15]. С этой целью целесообразным является использование преимуществ моделирования совместной деятельности студентов. Реализация такой активности в контексте виртуальной платформы можно назвать позитивным изменением виртуальной коммуникации в социальных сетях [16]. В результате, образовательный коллектив постепенно становится представлением не только материального объединения людей, но также и индикатором цифровых коммуникаций.

Несмотря на абсолютную важность инновационных образовательных технологий в современной образовательной среде, необходимо отметить и сохранение актуальности важнейших традиционных образовательных механизмов, в числе которых – общение. Общение подразумевает поисковую деятельность на предмет представления совместимости, формирование неограниченного множества технологических и методических комплексов, способствующих включению учеников в разговорную деятельность с формированием у них толерантного отношения к людям и подкрепления позитивного настроения [16].

Все рассмотренные варианты формирования готовности студентов к профессиональной деятельности объединены и дополнены в концептуальной модели обучения студентов взаимодействию с информационным миром, разработанной Р.М. Кумышевой [17]. В ней учтены все параметры влияния на студентов контекстной учебной деятельности.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что профессиональная компетенция современного студента не только как обучающегося, но и

как начинающего специалиста строится на необходимости постоянной адаптации к динамике образовательного процесса, к условиям существования к системе информационной доступности и актуализации цифрового пространства, а также к необходимости следования профессиональным отраслевым тенденциям, которые как прямым, так и косвенным образом завязаны на обозначенных актуальных парадигмах профессиональной деятельности.

Литература

1. Кумышева Р.М. Внутренние ресурсы человека в его взаимодействии с внешним миром // Психология человека в современном мире. – М.: ИП РАН, 2009. – Т. 5. – С. 37–45.
2. Кумышева Р.М. Влияние смыслообразующей контекстной деятельности на позицию человека в мире // Психологические проблемы смысла жизни и акме: сборник материалов XXII международного симпозиума. – 2017. – С. 70–74 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru>.
3. Кумышева Р.М. Генезис и трансформация смысла в процессе взаимодействия человека с внешним миром // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электронный сборник материалов XX симпозиума. – 2015. – С. 93–96.
4. Мантурова Н.М. Мотивация обучения и карьерные ориентации студентов // МНКО. – 2018. – № 5 (72). – С. 344–348.
5. Кумышева Р.М. Смысловые трансформации в открытых и закрытых образовательных средах // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электронный сборник материалов XXI симпозиума. – 2016. – С. 152–155 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pirao.ru>.
6. Антонова Е.Е. Педагогическая креативность как ведущий компонент в структуре педагогической одаренности // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – 2008. – № 12. – С. 92–98.
7. Вербицкий А.А. Теория и технология контекстного образования. – М.: МПГУ, 2017. – 149 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.litres.ru>.
8. Челнокова Т.А. Профессиональное развитие студента в условиях цифрового общества // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 9. – С. 99–103.
9. Кумышева Р.М. Влияние образовательной среды на позицию студентов в мире // Современный ученый. – 2019. – № 1. – С. 95–99.
10. Смирнова Е.В. Психолого-педагогические условия подготовки студентов к использованию средств ИКТ // КНЖ. – 2017. – № 1 (18). – С. 29–32.
11. Кумышева Р.М. Моделирование профессиональной компетентности студентов посредством применения таксономии учебных целей Б. Блума // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 4. – С. 95–99.
12. Прохорова М.П., Седых Е.П. Методическое обеспечение инновационно-проектной деятельности будущих педагогов профессионального обучения // Наука и школа. – 2017. – № 3. – С. 77–83.

13. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие. – М: Академия, 2008. – 288 с.

14. Машарова Т.В. Учебное проектирование как вариант психолого-педагогической технологии образовательного процесса в высшей школе // Психотехнологии в бизнесе и образовании: материалы международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 22–25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru>.

15. Кумышева Р.М. Взаимосвязь образовательной среды и семантического инварианта учебной деятельности студентов // Высшее образование сегодня». 2019. №4. С. 25-29.

16. Антонова Е.Е. Педагогическая креативность как ведущий компонент в структуре педагогической одаренности // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – 2008. – № 12. – С. 92–98.

17. Кумышева Р.М. Концептуальная модель обучения студентов контекстной деятельности в информационном мире // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 102–119.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ:
ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ, ИННОВАЦИИ**

**Материалы III Всероссийского Форума
с Международным участием**

30 сентября – 3 октября 2021 г.

В печать 05.10.2021. Формат 60x84 1/16.
Электронное издание. 17,44 усл.п.л. 17,0 уч.-изд.л.
Заказ № 159.

ООО «ИКЦ «ЭКСПЕРТ»
107143, г. Москва, ул. Николая Химушина, д. 1, оф. 70.